



Ana Patrícia Fonseca Marinheiro

Nº 140139015

A Sexualidade Infantil e o Conhecimento do Corpo em Creche e Jardim de Infância

Relatório do Projeto de Investigação

(Versão Definitiva)

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Escola Superior de Educação de Setúbal

Dezembro de 2015

Constituição do Júri:

Presidente: Professor Doutor Luciano Pereira

Arguente: Professor Doutor Augusto Pinheiro

Orientadora: Professora Doutora Ana Francisca Moura

“Haverá quem diga que, no capítulo da sexualidade, o conhecimento é algo que lhe retira o encanto; mas poderá haver também quem imagine que o conhecimento é que irá resolver esse problema. Porventura, nem lhe retira encanto, nem a resolve, como por encanto. O amor é também uma forma de cultura, isto é, alguma coisa que se tem de cultivar. E, em todo esse processo, que é seguramente complexo, o conhecimento, sem retalhar encantos, podem constituir um ingrediente extremamente importante para a elevação e enriquecimento da qualidade que nós pomos nesse modo de habitar o mundo, a história, a vida e a relação de uns com os outros”.

J.Barata-Moura

Agradecimentos

Este Relatório do Projeto de Investigação representa o fim de uma longa caminhada, à qual dediquei os últimos quatro anos. Hoje, posso afirmar que sempre tive ao meu lado pessoas que acompanharam este percurso e que sempre me apoiaram, dedicando-lhes assim este espaço destinado aos agradecimentos.

Aos meus pais, não existem palavras suficientes para agradecer tudo o que fazem por mim, ainda assim obrigado por me terem permitido chegar até aqui. Obrigada pelo apoio, pelo carinho, pela compreensão e por todos os conselhos dados que me permitiram concluir esta etapa com sucesso e tornar-me na pessoa que sou hoje.

À minha querida irmã e prima Ana Paula por serem duas pessoas importantíssimas na minha vida e por serem um exemplo para mim. Obrigado por terem as palavras de conforto certas nos momentos mais difíceis e por estarem sempre presentes em todos os momentos significativos da minha vida.

Ao Paulo, namorado e amigo, obrigado por todos os momentos vividos e partilhados. Por toda a amizade, por todo o carinho, todo o apoio e paciência demonstrada ao longo deste percurso. Por estar sempre ao meu lado, por acreditar em mim e nas minhas capacidades e, especialmente, por nunca me ter deixado desistir.

Às minhas amigas, Inês, Joana, Daniela e Teresa por serem muito mais do que colegas, por serem as melhores amigas que alguém pode ter. Ao longo destes anos foram vários os momentos que partilhámos e também foram vários os obstáculos que surgiram entre nós mas, ainda assim, conseguimos permanecer juntas. Obrigado pelos risos, pelas lágrimas, pelos sonhos e angústias partilhadas mas, essencialmente, obrigada pela vossa amizade. O vosso apoio foi, sem dúvida alguma, essencial para a elaboração deste relatório. À minha amiga Ana Silva, que em tão pouco tempo se tornou tão especial e importante. Obrigado por todo o apoio.

Aos professores que contribuíram para a minha formação e que me ajudaram a crescer enquanto pessoa e profissional. Especialmente à Professora Doutora Ana Francisca Moura, orientadora do presente relatório, por todo o apoio, disponibilidade, colaboração e orientações indispensáveis para a elaboração deste trabalho. Ao Professor Doutor Augusto Pinheiro, orientador do estágio em creche, por todos os conselhos, todas as palavras sábias, por ter acreditado em mim e por todos os momentos de reflexão

que me fizeram crescer enquanto estudante e, também, enquanto futura profissional. E, por fim, à Professora Doutora Ângela Lemos por toda a partilha de conhecimentos e saberes que contribuíram, significativamente, para a minha vida profissional enquanto futura educadora de infância.

Às educadoras cooperantes e às auxiliares de ação educativa por todo o apoio, toda a dedicação, toda a paciência, toda a disponibilidade e por toda a partilha de saberes. Obrigado por contribuírem de forma ímpar para a minha formação como pessoa e como futura profissional.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças que me acompanharam ao longo deste percurso. Obrigado por terem partilhado as vossas alegrias e as vossas angústias comigo, por me deixarem entrar na vossa vida e no vosso mundo mas obrigado, especialmente, por tudo o que me ensinaram!

A todos o meu muito obrigado, do fundo do coração!

Resumo

O presente Relatório do Projeto de Investigação tem como objetivo compreender a importância do conhecimento do corpo bem como compreender a sexualidade infantil, as suas manifestações e a sua importância no desenvolvimento da criança. Tem ainda o propósito de explicitar o papel do educador e da educação sexual em contextos de educação de infância.

A apresentação deste Relatório tem como finalidade a obtenção da qualificação como Educadora de Infância no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Ao longo de todo este projeto estão contidas informações, experiências e vivências recolhidas através do estágio realizado nos dois contextos distintos (creche e jardim-de-infância), bem como através da minha intervenção enquanto estudante e das intervenções das educadoras cooperantes.

A metodologia utilizada baseia-se nos princípios da Investigação-Ação, sendo este um método que se enquadra na Investigação Qualitativa que por sua vez está contida no Paradigma Interpretativo. Para a realização deste projeto utilizei, portanto, dispositivos de recolha e análise de informação, tais como a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos, a análise documental dos projetos pedagógicos de sala e, por último, os inquéritos por questionários aplicados às respetivas educadoras cooperantes.

Em modo de conclusão, apresento as minhas considerações finais relativamente a todo o trabalho desenvolvido para a concretização deste relatório.

Palavras-Chave: Conhecimento do Corpo, Género, Sexualidade Infantil, Educadora de Infância, Creche e Jardim-de-Infância.

Abstract

This report of the Research Project aims to understand the importance of knowledge of the body as well as understand infant sexuality, its manifestations and its importance in the development of the child. It also has the purpose of clarifying the role of the educator and sexual education in childhood education contexts.

The presentation of this report aims to obtain the qualification as a kindergarten teacher on the master's degree in pre-school Education.

Throughout this project are contained information, experiences and experiences gathered through the trainee in two distinct contexts (nursery and kindergarten), as well as through my contribution as a student and assistance of cooperating teachers.

The methodology used is based on the principles of action research, which is a method that is inserted in the Qualitative Research which in turn is contained in the Interpretive Paradigm. For this project I used, therefore, information collection and analysis, such as participant observation, field notes, photographic records, documentary analysis of pedagogical projects and, finally, the surveys by questionnaires applied to respective cooperating teachers.

In conclusion, I offer my final thoughts for all the work developed for the implementation of this report.

Keywords: knowledge of the body, gender, Sexuality, Kindergarten Teacher, Nursery and Kindergarten.

Índice

Agradecimentos	4
Resumo	6
Abstract.....	7
Introdução	10
Capítulo I- Quadro Teórico de Referência	15
1. Construção do Conhecimento do Corpo e Sexualidade Infantil	16
1.1. Construção do conhecimento do corpo: Género e Brincadeiras	16
1.2. Sexualidade Infantil.....	19
1.3. Fases do Desenvolvimento Psicosssexual	26
1.4. As Teorias Sexuais das Crianças.....	29
1.5. Complexo de Édipo.....	31
2. A Teoria Psicossocial de Erikson	33
3. Contributos da psicanálise para a Educação Sexual	36
3.1. Relação entre Psicanálise e Educação	36
4. A Educação Sexual e o Papel do Educador	38
Capítulo II- Metodologia do Estudo	41
1. Paradigma Interpretativo	42
2. Investigação Qualitativa	43
3. Investigação-Ação	47
4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação.....	50
4.1. Observação	50
4.2. Observação Participante	51
4.3. Notas de Campo	52
4.4. Registos de multimédia- Fotografias e Filmes.....	53
4.5. Análise Documental	54
4.6. Inquérito por Questionário	54

5. Os Contextos Educativos.....	55
5.1. Contexto em Creche- Instituição A.....	55
5.2. Descrição do Grupo.....	57
5.3. Descrição do Espaço e da Rotina	57
5.4. Contexto em Jardim-de-Infância- Instituição B	59
5.5. Descrição do Grupo.....	60
5.6. Descrição do Espaço e da Rotina	61
6. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise de informação	65
6.1. Procedimentos da análise de conteúdo das respostas ao inquérito por questionário	66
7. Dispositivos e Procedimentos de Intervenção	67
Capítulo III- Apresentação e Interpretação da Intervenção	68
1. Contexto de Creche	69
1.1. Situações Observadas	69
1.2. Conceções e Práticas da Educadora Cooperante.....	72
1.3. A minha Intervenção	76
2. Contexto de Jardim-de-Infância	80
2.1. Situações Observadas	80
2.2. Conceções e Práticas da Educadora Cooperante.....	84
2.3. A minha intervenção	86
3. Possíveis estratégias a implementar	92
Capítulo IV- Considerações Globais	94
Referências Bibliográficas.....	100
Apêndices	104

Introdução

Este Relatório Final surge após a realização de dois estágios, na valência de creche e na valência de jardim-de-infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar que me conferirá as habilitações necessárias para o desempenho de funções como Educadora de Infância.

Considero pertinente referir que inicialmente tive alguma dificuldade em escolher um tema para este relatório, pois teria que ser um tema transversal às duas valências e, essencialmente, por pretender um tema quente, pouco trabalhado, motivador e importante para a minha vida futura como pessoa e como profissional.

Assim, após refletir sobre as possíveis hipóteses, a primeira que me surgiu no pensamento foi a temática do “dia do pai/mãe”, pois estas alturas festivas nas instituições deixam-me sensibilizada relativamente àquelas crianças que, por qualquer motivo, não têm pai ou mãe. Notei que este tema não seria possível de realizar pois estas datas festivas acontecem no mês de Março e Maio e, assim sendo, não poderia observar esta situação no primeiro contexto de estágio (creche) e só observaria no segundo contexto (Jardim de Infância). Depois de eliminar esta possibilidade e, após conversar com o professor orientador do estágio em creche, como eu pretendia uma temática pouco trabalhada e motivadora, surgiu como possível tema, a morte. Fiquei bastante entusiasmada com esta ideia, pois considero que este tema pode ser complicado de trabalhar em contexto de sala e seria, também, muito interessante de explorar de modo a obter aprendizagens úteis para utilizar como futura profissional.

Mas, apesar de ser um tema bastante interessante e importante, considerámos que seria, talvez, um tema complicado de trabalhar tendo surgido, a partir destas ideias, o tema deste relatório: a sexualidade infantil. Posteriormente, quando refleti, apercebi-me que este seria um tema possível de realizar e uma das motivações prendeu-se com o facto de este tema ser de extrema relevância e importância, pois é um assunto que na nossa sociedade ainda é um pouco controverso e, principalmente, ao nível da educação de infância. Torna-se, portanto, desafiante a abordagem deste tema logo desde a primeira infância, pois tal como Ré (2007) refere:

“O processo de interiorização de conhecimentos e valores sobre o seu corpo e a sua sexualidade ajudará as crianças a fortalecer a sua autonomia, a sua auto-determinação, a sua auto-estima, o conhecimento adequado do seu esquema corporal e o entendimento sobre aspetos da vida que se encontram em mudança e evolução” (p.71).

Para além da motivação acima mencionada, fui aumentando a motivação a partir das situações que fui observando nos estágios, primeiramente na creche e depois também no jardim-de-infância. Na creche foram várias as observações, nomeadamente ao nível dos momentos de brincadeira quando um bebé leva um brinquedo à boca ou simplesmente coloca as mãos na boca e até quando uma criança se aproxima de outra manifestando expressões de carinho (beijinhos). Neste tipo de situações é visível que

“a sexualidade leva o bebé a procurar o prazer e a evitar a dor. Busca este prazer através da amamentação, ou levando os seus pés ou objectos à boca. Esta transforma-se em zona erógena (...) [sendo que] a boca é o núcleo primário de satisfação do prazer” (Ré, 2007, p.20).

No jardim-de-infância procurei estar atenta e participar em todos os momentos, de modo a poder observar a postura das crianças e também da equipa pedagógica. Mas, tomei especial atenção ao momento de higiene de modo a perceber o que fazem neste momento e sobre o que falam, tomei atenção no momento da atividade da piscina pois o grupo despia-se e vestia-se todo junto, tomei ainda atenção às brincadeiras realizadas na casinha. Ao longo do desenvolvimento do projeto fui-me apropriando das conceções que as crianças tinham sobre as diferenças dos rapazes e das raparigas e sobre o nascimento dos bebés, pois considero importante trabalhar um tema partindo das ideias que as crianças têm e, posteriormente, explorar de modo a que fiquem esclarecidas todas as suas dúvidas e teorias. Tal como está referido nas orientações curriculares para a educação pré-escolar “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (p.25).

Assim, considere que também seria importante abordar, para além da sexualidade infantil, o conhecimento do corpo trabalhando a noção de género e as brincadeiras subjacentes a estas noções. Surgiu então o tema deste relatório: O conhecimento do corpo e a sexualidade infantil em creche e jardim-de-infância. Este relatório tem como principais objetivos compreender a importância do conhecimento do corpo, nomeadamente das diferenças de género e, também a importância da sexualidade infantil, que se manifesta desde o nascimento. Considerei ainda importante compreender o papel do educador relativamente a esta temática, bem como as suas conceções e a sua prática.

Para conduzir este estudo, tendo em conta o paradigma interpretativo, utilizei uma das metodologias da investigação qualitativa, a investigação-ação. Procedi à recolha de informações com o intuito de promover mudanças sociais, onde eu tive um papel essencial e ativo, enquanto investigadora (cf. Bogdan & Biklen, 1994). Desta forma, tendo em conta que o objetivo do estudo é compreender a importância do conhecimento do corpo e da sexualidade infantil, delineei a seguinte questão de investigação-ação: Quais as estratégias a implementar para a promoção do conhecimento do corpo e do desenvolvimento psico-sexual das crianças em contexto de creche e jardim-de-infância?

Esta questão tem como intenção apresentar possíveis estratégias para que os educadores promovam situações em contexto de sala de modo a desenvolver o conhecimento do corpo e conceitos relativos à sexualidade infantil. Esta questão de investigação-ação engloba outras tidas em consideração no desenvolvimento deste projeto: O que sabem as educadoras sobre a sexualidade infantil e como lidam/agem com essas questões? Que propostas, pode a educadora utilizar para promover aprendizagens relativamente ao conhecimento do corpo e à sexualidade infantil? Que constrangimentos existem aquando da abordagem deste tema?

Tendo em conta a minha participação ativa ao longo dos estágios, após a escolha do tema e a sua delimitação, utilizei vários dispositivos da metodologia investigação-ação, tais como observação participante, notas de campo, fotografias, análise documental e inquérito por questionário, de modo a compreender as conceções das educadoras cooperantes face a este tema.

Quanto à organização deste relatório, no primeiro capítulo apresento um quadro teórico de referência, onde abordo os aspetos teóricos fundamentais para o desenvolvimento desta temática. Faço uma abordagem às noções de género, as diferenças entre os rapazes e as raparigas e o que isso influencia nas suas brincadeiras. Posteriormente foco-me nas perspetivas teóricas de Freud, entre as quais também se encontram as teorias sexuais das crianças, as fases do desenvolvimento psicosssexual e o complexo de Édipo, tendo também em conta a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson. Considerei pertinente estabelecer uma breve relação entre a psicanálise e a educação e, para finalizar, o papel do educador de infância no que diz respeito à sexualidade infantil e ao desenvolvimento desta temática em sala.

No segundo capítulo é apresentada a abordagem da metodologia de estudo utilizada neste projeto, a investigação-ação, descrevendo também os dispositivos e procedimentos de recolha da informação.

O terceiro capítulo diz respeito à apresentação da interpretação da intervenção, nomeadamente as observações realizadas, as práticas e conceções das educadoras, a minha intervenção em cada um dos contextos e, também, possíveis estratégias a implementar para a promoção do conhecimento do corpo e da sexualidade infantil.

Por fim, no quarto capítulo apresento as minhas considerações globais relativamente a este estudo, reflito acerca de todo o trabalho desenvolvido, enuncio as aprendizagens construídas e as dificuldades sentidas ao longo do desenvolvimento deste projeto.

Capítulo I- Quadro Teórico de Referência

Este capítulo tem como objetivo abordar os aspetos teóricos fundamentais relativos a este relatório, tendo como grande temática o conhecimento do corpo e a sexualidade infantil. Relativamente ao conhecimento do corpo irei focar-me no género, tendo em conta as diferenças entre rapazes e raparigas e as brincadeiras que desenvolvem. Quanto à sexualidade infantil irei focar-me essencialmente nas perspetivas teóricas de Freud e, também, na perspetiva de Erikson. Por fim, irei ainda referir o papel do educador no que diz respeito à sexualidade infantil e ao desenvolvimento desta temática em sala.

1. Construção do Conhecimento do Corpo e Sexualidade Infantil

1.1. Construção do conhecimento do corpo: Género e Brincadeiras

Quando se faz referência à sexualidade infantil é importante mencionar também o conhecimento do corpo, ou seja o conhecimento que cada criança tem do seu próprio corpo, o modo como as crianças se relacionam entre si e, também, como se manifestam relativamente às questões de género.

De acordo com Cordeiro (2012), à medida que as crianças vão crescendo vão-se apercebendo de que as pessoas são diferentes, ou seja, existem homens e mulheres bem como meninos e meninas. Esta identificação inicia-se através do estudo do seu próprio corpo e da comparação relativamente aos outros, reconhecendo dois tipos anatómicos diferentes. A certa altura as crianças vão começando a discriminar melhor o masculino e o feminino sendo corrigidos quando erram, o que também permite que vão percebendo melhor as diferenças existentes. Assim, este autor considera que a diferenciação por género é uma das primeiras categorizações que as crianças realizam.

Joan Scott (1995, citado por Finco, 2003) explicita que o género é um elemento que constitui as relações sociais apoiadas nas diferenças entre os sexos, fornecendo uma forma de compreender o significado e as complexas ligações entre as diversas formas de interação humana. Ou seja, é necessário conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais existentes e também os seus significados. Em suma, para este autor “género pode ser entendido como a organização social da diferença sexual” (Idem, p.92).

Para a autora Ré (2007), género é considerado como o conjunto de crenças, traços de personalidade, atitudes, sentimentos, valores, comportamentos e atividades que permitem diferenciar os homens e as mulheres. Determina o conjunto de expectativas sociais, normas, crenças, valores, usos e costumes relativos ao papel sexual feminino e masculino, representativo de uma cultura. Assim sendo, pode-se definir género como sendo “o conjunto de relações sociais que, baseadas nas características biológicas, regula, estabelece e reproduz as diferenças entre homens e mulheres” (Idem, p.52). De acordo com esta perspetiva, a autora considera o sexo como sendo uma condição biológica “natural” e o género uma construção “cultural”. É ainda importante referir que é essencial a existência de uma distinção entre sexo e género, sendo que “o primeiro termo designa os caracteres físicos, anatómicos e genitais de carácter biológico,

enquanto que o género alude às características culturais definidas por cada sociedade como masculinas ou femininas”(Idem, p.53).

Cordeiro (2012) considera que cada criança é única, mas que é possível retratar de uma forma global a seguinte evolução do conceito de género: aos sete meses os bebés conseguem diferenciar bem a voz das mulheres e dos homens, conseguindo não misturar a voz do pai e da mãe ou seja diferenciam os timbres associados ao género; aos doze meses a criança vai conseguindo relacionar a atribuição do género à cara das pessoas treinando isso com os pais, mas se num grupo de pessoas ouvirem uma mulher ou um homem falar, irão procurar a cara de uma mulher ou de um homem de modo a compreenderem quem está a falar; aos dois anos as crianças começam a compreender melhor e a utilizar o género nas brincadeiras e no jogo. Começa a existir uma preferência pelos jogos de “rapariga” ou de “rapaz”, devido ao que já foi induzido pelos pais e adultos, devido ao conhecimento interior que as crianças possuem relativamente ao papel do homem e da mulher e, também, devido à imitação que as crianças fazem dos adultos; aos 2/3 anos a noção de género está definida pois nesta idade as criança compreendem se são meninos ou meninas, tendo como principal base a anatomia dos seus órgãos genitais; aos 3/4 anos inicia-se por parte das crianças uma categorização do mundo, associam o género entre eles e os objetos, ou seja, por exemplo os carrinhos para eles e as bonecas para elas. Por volta dos 4/5 anos, as crianças conseguem adquirir uma imensa compreensão das coisas e da realidade à sua volta. Nesta fase notarão que existem determinadas situações vistas como femininas ou masculinas.

Finco (2003) considera que as crianças são capazes de estabelecer diversas relações e que estão sempre predispostas a experimentar novas formas de brincadeira, procurando novos prazeres, fazendo descobertas movidas pela curiosidade e pela sua vontade de conhecer o mundo que as rodeia. Ou seja, as crianças no desenvolvimento das suas brincadeiras ainda não possuem práticas sexistas, não reproduzindo o sexismo existente no mundo adulto. Portanto, “são os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro” (Idem, p.95), sendo que “a sociedade espera que as meninas sejam meigas e quietas, e os meninos agitados e largados (impulsivos)” (Freire, s.d, p.5).

É bastante importante que as crianças enquanto brincam possam escolher e utilizar os brinquedos que desejam no momento, não deixando que certos costumes, ideias e hábitos limitem a forma de conhecer e vivenciar o mundo, não devendo, também, determinar o que estas deveriam ser, o que deveriam pensar e que espaços deveriam ocupar. Ao brincar as crianças devem fazer escolhas de acordo com aquilo que lhes dá prazer e de acordo com o que lhes desperta a curiosidade (Finco, 2003). É então importante afirmar que, tal como já foi referido anteriormente, “as categorizações dos brinquedos são construções criadas por adultos e não têm significado para as crianças no momentos das brincadeiras” (Idem, p. 97).

De acordo com Finco (2003) esta construção categorizada, ou seja, a ideia de que existem brinquedos certos para meninas e outros para meninos, pode estar relacionada com a preocupação que o adulto tem em relação à futura escolha sexual da criança. É necessário explicitar que, o facto de um menino brincar com uma boneca ou uma menina brincar com um carrinho, não significa que terão uma orientação homossexual.

Louro (1998) e Felipe (1999) citados por Finco (2003) consideram que a preocupação dos adultos relativamente à orientação sexual da criança demonstra uma “obsessão com sexualidade normalizante”, ou seja, existe uma vigilância por parte da família e da escola desde os primeiros anos de vida, de modo a que se possa garantir a manutenção da masculinidade. Os adultos possuem esta preocupação pois julgam que “qualquer possibilidade de rompimento das fronteiras de género aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade” (Felipe, 2000 citado por Finco, 2003, p. 98). Esta mesma preocupação dos adultos também se encontra relacionada com a dificuldade que estes possuem em diferenciar a identidade de género da identidade sexual, visto que “essas identidades estão inter-relacionadas [pois] a nossa linguagem e as nossas práticas muito as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto elas não são a mesma coisa” (Louro, 1997 citado por Finco, 2003, p. 98).

Trabalhar as questões relativas ao género na educação permite refletir sobre as relações das práticas educacionais, desconstruindo e descobrindo significados. Significa, portanto, questionar os conceitos pré concebidos de modo a construir novos conceitos e novas ideias. Relacionar género e infância permite observar as diversas formas de ser menina e de ser menino que as categorizações feitas pelos adultos não

permitem observar e, portanto, deste modo estaremos a dar às crianças a oportunidade de serem elas mesmas e percorrerem novos caminhos (Finco, 2003).

1.2.Sexualidade Infantil

A sexualidade desenvolve-se ao longo da vida das pessoas de uma forma única e na nossa sociedade este é um assunto que muitas vezes é tratado como sendo constrangedor ou até mesmo um assunto tabu. Na infância, muitas crianças recebem uma educação sexual um pouco confusa, recebendo pouca informação e tendo muitas vezes de descobrir as coisas sem a ajuda dos pais. Deste modo, acabam por desenvolver pouca intimidade com as questões relacionadas com esta temática e, por vezes, com o seu próprio corpo (Pantoni, Piotto, & Vitoria, 1998).

O desenvolvimento da sexualidade inicia-se desde a gestação e conforme as crianças vão aprendendo a andar, falar, entre outros, também vão aprendendo sobre o seu corpo, as suas sensações, a sua sexualidade e o seu género. A aprendizagem que a criança vai realizando sobre o seu próprio corpo e o corpo dos outros, sobre as várias sensações (carinho, prazer) marcam-na de forma significativa. É através destas experiências que ela vai construindo uma imagem sobre si mesma, sobre o seu aspeto físico, a sua auto-estima e vai-se compreendendo como menino ou menina (Idem).

A forma de ajudar as crianças nestas descobertas é respondendo ao que ela quer saber, dando explicações curtas e simples de modo a que estas fiquem esclarecidas. Tão importante como a informação que é transmitida à criança é também o clima afetivo e emocional desses momentos, pois se o adulto fala sobre esse assunto demonstrando ansiedade, tensão, vergonha ou culpa, pode transmitir isso à criança. Esta precisa de perceber que as suas dúvidas e a sua curiosidade são importantes e que a sexualidade é um tema que pode ser falado e vivido de forma natural (Idem).

Como será que podemos “definir” sexualidade? Desde que nascemos que vamos “construindo” a nossa sexualidade através da integração de normas culturais que vamos apreendendo através do meio social. Neste ponto de vista pode-se referir que “a sexualidade constitui uma construção social e uma aprendizagem contínua, que vão tomando forma através da nossa interacção com diferentes agentes socializadores” (Ré, 2007, p. 14). Visto de uma outra perspetiva, a sexualidade está ligada a outras dimensões da nossa vida, tais como a idade, a origem, a etnia, a religião, a situação

socioeconómica, a orientação sexual, o acesso à educação e à saúde, entre outros. Deste modo verifica-se que “a sexualidade envolve sentimentos, sensações, percepções e opiniões ligados ao nosso sexo. É uma construção dinâmica que constitui um aspeto muito importante da nossa identidade” (Idem, p.14). Ou seja, por outras palavras, “a sexualidade é o conjunto de manifestações e expressões biológicas, psicológicas e socioculturais que diferencia cada indivíduo como homem e como mulher no seu grupo social” (Idem, p.15). Olhando ainda sob esta perspetiva “a sexualidade das pessoas pode apreciar-se, não tanto pelos órgãos sexuais que as diferencia fisiológica e anatomicamente entre si mas, sobretudo, pelo seu comportamento na sociedade”(Idem, p.15).

Freud: perspetivas teóricas sobre a sexualidade infantil

As concepções relativamente à sexualidade infantil surgiram a partir de Sigmund Freud, apesar de muita resistência por parte da comunidade científica e, também, por parte da sociedade da época. Antes de Freud, o adulto considerava que a criança era isenta de expressão sexual, sendo que este “foi o primeiro a considerar com naturalidade os atos e efeitos sexuais das crianças, como a ereção, masturbação e mesmo simulações sexuais, sendo ele quem mais se preocupou com a questão do estudo da sexualidade” (Silveira, 2010, p.77). Perante isto, tal como foi dito anteriormente, apesar de as suas ideias terem sido muito contestadas, revolucionaram as ciências humanas.

Através de diversos estudos e do contacto com pacientes, Freud foi-se apercebendo que o motivo das neuroses não era proveniente da hereditariedade, mas sim, das questões sexuais. De modo a compreender melhor as neuroses, Freud desenvolveu um método denominado método catártico, este consistia na alteração do estado de consciência do paciente trazendo à memória lembranças que poderiam estar ligadas ao problema. Isto é, este método consistia em tornar consciente o que estava guardado no inconsciente do paciente (Freud, 2006, citado por Silveira, 2010).

Analisando os sonhos e essencialmente os sonhos das crianças, Freud afirmou que “os sonhos são a realização dos desejos e trazem conteúdos não só recentes, mas também da mais tenra infância” (Idem, p.78). Isto possibilitou-lhe a sua própria autoanálise e também desenvolver conceitos relativos à sexualidade infantil e ao Complexo de Édipo. Inicialmente, após as primeiras análises, pensou que os traumas de

infância surgiam a partir de graves ofensas sexuais, mas abandonou esta teoria quando se apercebeu que em muitos casos, os relatos vinham da fantasia da criança (Idem).

Para Freud é o fator sexual que está na origem das neuroses e, de modo a compreendê-las, não podem ser negligenciadas as influências e vivências sexuais da infância. Desde que descobriu o significado da sexualidade para a infância, nunca mais deixou de discutir o fator infantil na sexualidade. Considerou ainda que maus tratos e humilhações ao longo dos primeiros anos de vida deixavam marcas profundas na mente das pessoas (Idem).

A opinião popular considera que o instinto sexual está ausente ao longo da infância e que este só é despertado com o início da puberdade, mas Freud referiu que esta consideração é um erro com consequências graves pois é a ele que se deve o desconhecimento que possuímos relativamente às condições fundamentais da vida sexual. Até antes de Freud, a literatura abordava ocasionalmente alguns relatos sobre atividade sexual em crianças pequenas, tais como ereções, masturbação e, também, atos semelhantes ao coito. Apesar de abordados ocasionalmente, estes casos eram apresentados como fenómenos de exceção, como raridade ou até como exemplos chocantes de depravação por parte das crianças (Freud, 2009). Até então, nenhum autor tinha reconhecido a normalidade do instinto sexual, mas ainda assim Freud concluiu que a criança possuía libido, sendo esta “como uma força quantitativamente variável que poderia medir os processos e transformações ocorrente no âmbito da excitação sexual” (Freud, 2006, citado por Silveira, 2010, p. 80).

Ao longo do estudo relativamente à sexualidade infantil, Freud referiu que:

“Na medida em que prestam alguma atenção à sexualidade infantil, os educadores portam-se como se compartilhassem [as] nossas opiniões sobre a construção das forças defensivas morais à custa da sexualidade, e como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como “vícios” todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra elas. Nós, porém, temos todos os motivos para voltar [o] nosso interesse para esses fenómenos temidos pela educação, pois deles esperamos o esclarecimento da configuração originária da pulsão sexual” (Freud, 2006, citado por Silveira, 2010, p.80).

De acordo com Freud (2009) uma das manifestações sexuais infantis é o chuchar, que surge desde cedo no bebé e perdura até à maturidade, podendo durar a vida inteira. Este fenómeno é caracterizado por uma repetição rítmica através de um contacto de sucção com a boca e lábios, sem possuir uma finalidade nutricional. Uma parte do corpo como os próprios lábios, a língua, qualquer outra parte e, até o dedo grande do pé, pode ser considerado como objeto sobre o qual se exerce essa mesma sucção. Uma característica importante desta atividade sexual é o facto de o instinto não se orientar para outra pessoa, ou seja, ele satisfaz-se no próprio corpo sendo auto-erótico. Os autores J.Laplanche e Pontalis (1970) definem o auto-erotismo como sendo uma “característica de um comportamento sexual em que o indivíduo obtém a satisfação recorrendo unicamente ao seu próprio corpo, sem objecto exterior: neste sentido fala-se da masturbação como comportamento auto-erótico” (p.79). Especificam ainda que é uma “característica de um comportamento sexual infantil precoce pelo qual uma pulsão parcial, ligada ao funcionamento de um órgão ou à excitação de uma zona erógena, encontra a sua satisfação logo ali (...)” (Idem, p.79). Assim, o comportamento de uma criança que chucha vai ser determinado pela procura de prazer e, portanto, esta sucção de uma parte da pele ou de uma membrana mucosa irá transmitir-lhe a satisfação que procura.

Freud (2009) considera que a criança já se terá familiarizado com este prazer pois a primeira e mais vital importante atividade é o mamar no peito da mãe, sendo que os lábios se comportam como uma zona erógena. Este autor caracterizou a zona erógena como sendo “uma parte da pele ou membrana mucosa na qual estímulos de um certo tipo provocam uma sensação de prazer de uma determinada qualidade” (Idem, p.50). Ainda salientou que “zona erógena são os lugares do corpo que proporcionam prazer sexual” (Freud, 2006 citado por Silveira, 2010, p.80). O carácter erógeno pode estar associado de uma forma importante a determinadas partes do corpo, existindo já zonas erógenas predestinadas tal como o exemplo da sucção anteriormente referido. Ainda assim, o exemplo da sucção demonstra-nos que qualquer parte da pele ou das membranas mucosas pode funcionar como uma zona erógena. É então importante referir que o mais importante não é a constituição da parte do corpo em questão, mas sim a qualidade do estímulo, pois é este o responsável pela sensação prazerosa (Freud, 2009).

Inicialmente Freud considerava que a satisfação das zonas erógenas estaria ligada à necessidade de alimento, ou seja, estaria ligada à nutrição do bebé. Primeiramente a atividade sexual apoiava-se nesta função necessária à preservação da vida, sendo que só mais tarde é que se tornou independente relativamente a ela. Assim sendo, a satisfação sexual separa-se da necessidade de alimento, tornando esta situação inevitável a partir do momento em que aparecem os dentes e a criança deixa de sugar o alimento, passando este a ser mastigado. Geralmente, a criança não opta por um objeto estranho para chuchar, preferindo uma parte da sua pele pois torna-se mais agradável para ela e mais independente do mundo exterior que ainda não domina mas, também, porque assim a criança ganha uma segunda zona erógena (Idem).

A mais primitiva satisfação sexual está relacionada com a nutrição, tendo a pulsão sexual um objeto externo nomeadamente o seio materno. Com o tempo, a criança começa a ser capaz de construir uma representação da pessoa que possui o seio e ocorre uma separação. Para uma criança, todos os cuidados que lhe são prestados, representam uma forte excitação e satisfação sexual, vindas das zonas erógenas. Mas, principalmente todos os cuidados provenientes da sexualidade como acariciar, beijar, embalar, visto que a pulsão sexual da criança não é apenas despertada através das zonas erógenas e que a ternura possui um papel fundamental na pulsão sexual (Freud, 2006, citado por Silveira, 2010).

Através do exemplo do chuchar é possível observarmos três características essenciais de uma manifestação sexual infantil, sendo elas: o facto de surgir apoiada numa função corporal; o facto de não conhecer um objeto sexual e, portanto, ser auto-erótica; o facto de o seu alvo sexual estar dominado por uma zona erógena (Freud, 2009).

Segundo Freud (2009) o alvo sexual da pulsão infantil consiste na obtenção de satisfação através de um estímulo adequado das zonas erógenas escolhidas. Por exemplo, tal como já foi referido anteriormente, no caso da zona labial a satisfação surge através da ligação desta parte do corpo à ingestão de alimento. Podemos ainda assim formular o alvo sexual a partir de outra perspetiva, considerando que se trata de “substituir a sensação de estímulo projetada na zona erógena por um estímulo externo capaz de remover essa sensação, através de uma impressão de satisfação” (Idem, p. 51).

Para além de a criança obter satisfação na estimulação da zona labial, também a zona anal é uma fonte de satisfação, na qual a criança sente o prazer da defecação. O conteúdo intestinal é tratado como sendo uma parte do próprio corpo, representando o primeiro presente (Idem). A proibição da obtenção de prazer através da atividade anal é a primeira proibição que a criança enfrenta, tornando-se decisiva para todo o seu desenvolvimento. A partir desta proibição, tudo o que seja relacionado com a atividade anal, será visto pela criança como algo que deverá ser repudiado. Nos primeiros anos de vida, a criança não sente vergonha nem nojo relativamente às suas funções excretórias (Freud, 2006, citado por Silveira, 2010).

A criança, já durante o período da amamentação, vai desenvolvendo laços afetivos relacionados com o prazer, percebendo que os seus órgãos genitais proporcionam uma sensação de prazer através dos banhos, limpeza ou excitações acidentais. As crianças mais pequenas não possuem vergonha e, até, demonstram prazer em desnudar o corpo e mostrar as partes íntimas (Idem). Freud conseguiu distinguir três fases da masturbação infantil: a primeira corresponde aos bebés e às suas atividades auto-eróticas; a segunda corresponde às crianças até por volta dos 4 anos de idade, que se origina na primeira e se fixa em certas zonas erógenas; e a terceira corresponde à puberdade (Freud, 2009). A masturbação da primeira fase ocorre durante um curto prazo, a da segunda fase deixa marcas profundas, de forma inconsciente, na memória da criança e determina o desenvolvimento do carácter na pessoa e os sintomas das suas neuroses, caso a pessoa adoça posteriormente (Freud, 2006, citado por Silveira, 2010).

Durante a fase de masturbação da menina é o clitóris a principal zona erógena, sendo este o equivalente ao pénis no caso dos meninos. Ao longo do tempo a menina deverá transferir a sensibilidade e a importância do clitóris para a vagina. No caso do menino, o seu genital é uma parte facilmente excitável, propício a mudanças, rico em sensações e pelo qual o menino se interessa bastante. Este procura vê-lo em outras pessoas, de modo a poder comparar com o seu e, com o passar do tempo, vai-se apercebendo que as meninas não possuem um pénis ou talvez já tivessem possuído mas que este tivesse sido cortado (Idem).

A vida sexual infantil tem como principal característica a dominação predominante das zonas erógenas, apresentando também outras pessoas como objeto sexual e que está registado no prazer de olhar e exhibir. Freud considerou que a pulsão de ver poderia surgir na criança como uma manifestação espontânea, considerando ainda que a excitação sexual nasce com a repetição de uma satisfação vivenciada, através da estimulação apropriada das zonas erógenas e, também, através da expressão de algumas pulsões (Idem).

Freud julgava que, ao longo dos anos, até à puberdade, a zona genital se comportava de uma forma idêntica à maturidade, procurando aquela sensação de excitação e prazer. Até esta fase o instinto sexual era essencialmente auto-erótico, sendo a partir desta fase (puberdade) que encontrará o seu objeto sexual. Até aqui, a atividade era proveniente de instintos e zonas erógenas específicas, que procuravam um determinado prazer como único alvo sexual, não sendo dependentes uns dos outros. Nesta fase (puberdade) surge um novo alvo em que todos os instintos se conjugam para alcançar, enquanto as zonas erógenas se sujeitam à “vontade” da zona genital. Tendo em conta que o novo alvo sexual concede funções bastante dissemelhantes aos dois sexos, o respetivo desenvolvimento já ser diversificado (Freud, 2009). Freud concluiu ainda que a excitação sexual passa por todos os órgãos do corpo e não apenas pelas partes sexuais, realçando que nas meninas a zona erógena predominante situa-se no clitóris e nos meninos situa-se na glândula. Aquando do ato sexual, a mulher transfere a excitabilidade do clitóris para a vagina, mudando assim a zona erógena dominante, enquanto os homens mantêm a glândula como sendo a sua zona erógena dominante, tal como ocorre desde a infância (Idem).

Relativamente à questão se as crianças deveriam ser esclarecidas quanto às questões sexuais, Freud explicou que não existia nenhum interesse em negar-lhes os esclarecimentos necessários. Isto porque o facto de se criar um mistério à volta deste assunto estaria ligado à falta de consciência, ignorância e um pudor por parte dos adultos em relação à sexualidade. Este é considerado um erro terrível por parte do adulto visto acarretar consequências sérias, pois o recém-nascido quando vem ao mundo vem com a sua sexualidade e o seu desenvolvimento vem acompanhado de sensações sexuais. Muito tempo antes da puberdade, ou seja, desde a primeira infância, a criança já é capaz de manifestações como o amor, o ciúme, a ternura e a dedicação. Freud ainda acreditava que os pais não eram as pessoas mais indicadas para esclarecer as questões

sexuais dos filhos, pensando que a escola e os educadores deveriam encarregar-se desta tarefa. Defendia, portanto, que os educadores deveriam incluir a sexualidade ao longo da educação das crianças, mas muito pelo contrário, já naquela época e ainda nos dias de hoje, as manifestações sexuais das crianças eram e são muitas vezes censuradas pelos educadores (Idem).

Para poder desenvolver toda esta teoria sobre a sexualidade infantil, Freud utilizou essencialmente três fontes, sendo elas a observação direta das crianças, o que estas falavam e faziam; as lembranças e interpretações conscientes da infância dos adultos neuróticos; e, também, as conclusões e as lembranças inconscientes dos neuróticos em processo de psicanálise. Apesar de ter utilizado estas três fontes, Freud considerou a primeira fonte como a mais fértil e com poucas possibilidades de equívocos (Freud, 1908).

Perante a curiosidade sexual, por mais diversas que sejam as reações, as crianças ao longo dos primeiros anos de vida possuem uma atitude uniforme e tentam descobrir o que os pais fazem para ter um bebé. Freud considerou que as crianças, de uma forma generalizada, em relação aos adultos, são mais inclinadas para a sinceridade e para um amor verdadeiro. A vida sexual infantil é considerada desordenada, rica e dissociada, considerando ainda que cada impulso procura o prazer. Para finalizar, é importante referir que a sociedade confundia, e muitas vezes continua a confundir, sexualidade com reprodução, o que causa uma restrição do instinto sexual da criança (Idem).

1.3. Fases do Desenvolvimento Psicosssexual

Durante a sua vida a criança terá que lidar com o seu desejo e com os obstáculos que surgirão entre ela e esse mesmo desejo, tendo também que aprender sobre o que fazer para alcançar o que deseja. A mesma energia que está destinada à procura da satisfação será a energia que a criança irá investir ao longo da aprendizagem para ultrapassar os obstáculos, para retardar um desejo, para transferir um interesse, entre outros. As fases do desenvolvimento psicosssexual da criança correspondem ao trajeto da libido que, por sua vez, procura a satisfação tendo em conta que esse percurso do desejo e de todos os seus obstáculos transforma-se numa preciosa fonte de aprendizagem e desenvolvimento global da criança. Assim, a sexualidade que é envolvida na procura prazerosa, não se resume apenas ao desempenho genital. Muito

pelo contrário, a sexualidade encontra-se fortemente ligada às atividades do ser, permitindo diversas aprendizagens à criança (Marcondes, 1992).

As fases do desenvolvimento psicosssexual são denominadas tendo em conta a parte do corpo onde se encontra concentrado o interesse. Cada etapa deste desenvolvimento possui características bastante únicas que irão deixar marcas na estruturação psíquica do ser, assim é importante ter em conta que uma parte significativa da vivência dessas fases encontra-se inscrita de uma forma inconsciente na estrutura psíquica da criança. Ou seja, todas essas experiências não são apreendidas pela memória consciente de cada pessoa (Idem).

Sintetizando alguns conceitos já abordados, Freud distinguiu várias fases do desenvolvimento psicosssexual, tais como a fase oral, a fase anal, a fase fálica, o período de latência e a fase genital. A fase oral refere-se à fase desde o nascimento até ao desmame e onde a zona erógena é a boca. O bebé sente necessidade de sugar logo nas primeiras horas de vida, mas mesmo quando já se encontra saciado, o bebé continua a fazer movimentos de sucção com os lábios enquanto o seu rosto demonstra felicidade. Assim, é notório que o bebé possui prazer na sucção independentemente das suas necessidades fisiológicas, sendo considerado um prazer auto-erótico. Se o adulto permitir, de uma forma pacífica, a satisfação deste prazer a criança apega-se a esse objeto ocasional, podendo ser eles o seio ou o biberão, objetos com os quais tanto gosta de brincar mesmo quando já não tem leite, sugando sem fazer esforço (Dolto, 1982). Também a sucção lúcida do polegar ou da chupeta, um simples sorriso, a emissão de sons e o levar objetos à boca serão atividades e fontes de imenso prazer para o bebé (Marcondes, 1992).

Relativamente à fase anal esta surge nas crianças entre o primeiro e o terceiro ano de vida e em vez de a zona erógena ser a boca, passa a ser a zona anal. Nesta fase a criança atinge um maior desenvolvimento a nível neuromuscular, provocando a retenção das fezes e da urina. Ou seja, a criança começa a controlar os seus esfíncteres, sendo também considerado um momento auto-erótico. Esta importância da zona anal já é descoberta mais cedo, pois se observarmos uma criança de meses damos-nos conta do prazer que acompanha o relaxamento espontâneo dos esfíncteres. Quanto aos momentos de higiene após a excreção, estes são realizados pela mãe. Se esta estiver contente com o bebé, este sente-se feliz e a limpeza decorre num ambiente agradável. Mas, se por

outro lado a mãe não estiver contente e ralhar, o bebê sente aquele momento como uma punição e chora. Ainda assim, este processo de limpeza é bastante agradável para a criança pois está associada à satisfação fisiológica da zona erógena (Dolto, 1982).

Desde a fase oral do bebê que se vai assistindo a um despertar da zona erógena fálica, o pênis no rapaz e o clitóris na rapariga. O motivo poderá ser, possivelmente, a excitação natural da micção juntamente com os repetidos contatos ao longo do processo de higiene. Os adultos conhecem bem os jogos manuais dos bebês, tais como o esfregar das coxas (uma contra a outra) durante a limpeza acompanhado por um palrar satisfeito (Dolto, 1982). A fase fálica estende-se, aproximadamente, entre os três e os seis anos de idade. A criança, como um ser curioso e atento, questionará o “porquê” de diversas situações: quer saber as diferenças sexuais, do nascimento e da morte, de onde vêm os bebês, o que fazem os adultos juntos, entre outros. Nesta fase a criança consegue organizar a sua primeira visão do conjunto social onde se insere, distinguindo a categoria sexual a que pertence tendo em conta as suas características, por exemplo: o vestuário e os hábitos e práticas masculinas e femininas. É, ainda, bastante comum o aparecimento da masturbação neste período um pouco inquieto, sendo que a micção voluntária e o apaziguamento das tensões nas outras zonas erógenas fortificam a erotização da zona genital podendo promover a sua exploração com bastante frequência. Deste modo, é importante ter em conta que o sentimento que a criança possui relativamente à masturbação é o de uma exploração bastante feliz e prazerosa (Marcondes, 1992).

O período de latência surge entre os seis anos e a puberdade e é considerado “mudo” ao nível das manifestações e curiosidades sexuais por parte das crianças (Dolto, 1982). A fixação e as dificuldades podem surgir, mas apenas na adolescência irá existir um novo período de experiências sexuais tão intensas. Durante esta fase a criança irá testar os mecanismos de defesa que desenvolveu, alimentando a sua fome de satisfação e prazer tal como estiver estruturada a sua personalidade até então (Marcondes, 1992).

Por fim, na fase genital pode existir a manifestação de uma sexualidade normal ou uma neurose, conforme tenha ocorrido uma evolução saudável ou não no período anterior ao período de latência. Ou também, caso sentimentos de inferioridade tenham impedido o desapontar da puberdade. A puberdade irá fornecer os elementos que faltavam para que pudessem compreender melhor o papel do homem e da mulher na

concepção, através do aparecimento da ejaculação no rapaz e do fluxo menstrual e do desenvolvimento mamário na rapariga. Nesta fase vão começando a centrar a sua atenção, a sua ternura e as suas emoções sexuais apenas num indivíduo, como no tempo da sua infância esquecida (Dolto, 1982).

1.4. As Teorias Sexuais das Crianças

As teorias sexuais infantis, tais como surgem na mente da criança, têm bastante interesse até porque permitem uma elucidação dos mitos e contos de fadas que os adultos tanto contam às crianças (Freud, 1908). Por volta dos três e cinco anos, é iniciado um desejo pelo saber e, também, uma investigação que é atraída através das questões sexuais (Freud, 2006, citado por Silveira, 2010).

Para Freud, a primeira reflexão que a criança irá fazer sobre o primeiro grande problema é: De onde vêm os bebés? A criança procura junto dos pais ou dos adultos que cuidam dela obter uma resposta a esta interrogação, mas esta procura falha pois recebe respostas pouco concretas e é, até, repreendida por ter curiosidade relativamente a este tema. Pode ainda obter como resposta à sua pergunta, a teoria de que os bebés são trazidos para junto dos pais através de uma cegonha. Freud considerava que eram poucas as crianças que ficavam satisfeitas com esta última explicação, acreditando mesmo que estas se recusavam a aceitar esta teoria e que era a partir desta primeira decepção que as crianças começavam a desconfiar dos adultos, bem como suspeitavam que estes lhes escondiam algo proibido (Freud, 1908).

Apesar de todas estas explicações por parte dos adultos, Freud concluiu que as alterações físicas sofridas pela mãe ao longo da gravidez não passam despercebidas perante o olhar de uma criança atenta, pois esta é totalmente capaz de estabelecer uma relação entre o aumento de volume da barriga da mãe e, posteriormente, o aparecimento do bebé. Assim sendo, a teoria da cegonha não é uma das teorias sexuais da criança. Sabendo que os bebés crescem dentro do corpo da mãe, algo que descobriu por si só, a criança poderia estar no caminho certo para solucionar o primeiro problema com que se depara. Mas, ainda assim, a sua investigação fica comprometida e paralisada devido às falsas teorias que lhe são impostas por si própria e pelos adultos (Idem).

A primeira teoria sexual das crianças surge a partir do desconhecimento entre os sexos e consiste na atribuição de um pénis a todos, inclusive às raparigas. Quando as meninas avistam o pénis dos meninos desenvolvem um grande interesse por esta parte do corpo, pensam que falta algo a elas próprias e sentem inveja. Por seu lado, os meninos costumam obter prazer através da estimulação deste órgão com a mão e quando são surpreendidos e repreendidos nesse ato, surgindo a ameaça de lhes cortarem o pénis, podem sofrer o medo de castração, tal como Freud refere (Idem). Este medo, denominado de complexo de castração, é caracterizado como sendo um “complexo centrado no fantasma de castração, que vem trazer uma resposta ao enigma posto à criança pela diferença anatómica dos sexos (presença ou ausência do pénis): esta diferença é atribuída a um corte do pénis da criança do sexo feminino” (J.Laplanche & Pontalis, 1970, p. 111). Estes mesmos autores ainda referem que os efeitos do complexo de castração são distintos no rapaz e na rapariga. Assim, “o rapaz teme a castração como realização de uma ameaça paterna em resposta às suas actividades sexuais, do que lhe advém uma intensa angústia de castração”. (idem, p.111) Por outro lado, no caso da menina, “a ausência do pénis é sentida como um dano sofrido que ela procura negar, compensar ou reparar” (idem, p.111). Visto mais tarde, os órgãos femininos, vão ser encarados como se tivessem sido mutilados e vão trazer à lembrança dos meninos aquela ameaça e horror sentidos anteriormente. Ainda assim, Freud considerou que a teoria infantil de que a mulher possui um pénis não era de todo errada, pois a anatomia reconheceu o clitóris como sendo um órgão idêntico ao pénis (Freud, 1908).

O facto de desconhecerem a vagina permite às crianças formularem e acreditarem na segunda teoria sexual, nesta consideram que se o bebé se forma dentro do corpo da mãe, só pode ser retirado de uma única maneira. As crianças acreditam que o bebé é expelido através da passagem anal. Mais tarde, quando pensam sobre este assunto, surgem outras teorias como o bebé sai pelo umbigo ou através de um corte na barriga. Sendo assim, seria lógico que as crianças pensassem que para além das mulheres os homens também pudessem ter bebés, pois se estes nascem pelo ânus, um homem poderia parir tal como uma mulher. É, então, possível que o menino imagine que também ele possa ter filhos, sem que por causa disto lhe atribuam inclinações femininas. Através destes pensamentos, o menino apenas revela um forte erotismo anal (Idem).

A terceira teoria sexual das crianças surge quando, por qualquer motivo, a criança testemunha acidentalmente uma relação sexual entre os progenitores. A partir deste momento a criança encara este facto como sendo algo violento e imposto, não conseguindo associar um elo entre esta situação e o problema dos bebés pois não encara como sendo um ato de amor (Idem).

Relativamente à questão da natureza do casamento, esta é uma outra teoria sexual infantil com variadas respostas. A criança vai-se apercebendo que no casamento existe uma outra forma de prazer e quer casar-se, mesmo não compreendendo o que isto significa. Também se ocupa de outro problema, compreender em que consiste as relações sexuais pois “é fácil ver que a criança jamais advinha os fatos reais das relações sexuais, ela os substitui por outras ideias oriundas da sua própria experiência e sentimentos” (Freud, 2006, citado por Silveira, 2010, p. 83). Após o desconhecimento que a criança possui em relação à vagina, surge o desconhecimento do sémen de modo a compreender todo o processo sexual. É difícil para a criança imaginar que o pénis excreta outra substância para além da urina (Idem).

1.5.Complexo de Édipo

Freud considerou como uma hipótese válida o facto de que a maioria das crianças vivenciava sentimentos, tanto de amor como de ódio com maior ou menor intensidade, pelos seus pais. A criança apaixonar-se por um dos seus pais e odiar o outro seria uma característica importante na formação dos impulsos da infância. A esta situação Freud denominou de Complexo de Édipo (Freud, 2006, citado por Silveira, 2010).

Laplanche e Pontalis (1970) consideram que é possível definir complexo de Édipo como um conceito. Assim sendo, caracterizam-no como sendo um:

“Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança experimenta relativamente aos pais. Sob a sua chamada forma positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual da personagem do sexo oposto. Sob a sua forma negativa, apresenta-se inversamente: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto. Na realidade, estas duas formas encontram-se em graus diversos na chamada forma completa do complexo de Édipo. Segundo Freud, o complexo de Édipo é vivido no seu período máximo entre os três e os cinco anos, durante a fase fálica; o seu declínio marca a entrada no

período de latência. Conhece na puberdade uma revivescência e é superado com maior ou menor êxito num tipo especial de escolha de objeto. O complexo de Édipo desempenha um papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano. Para os psicanalistas, ele é o principal eixo de referência da psicopatologia (...)” (p.116).

A criança nomeia os progenitores e especialmente um deles como objeto dos seus desejos sexuais, confundindo-os com o sentimento de amor, ternura e segurança transmitidos pelos pais. Freud considerou que esse estímulo provém dos próprios pais, cuja emoção libertada para o filho possui nitidamente um caráter de atividade sexual, apesar de parecer possuir apenas um caráter afetivo. Assim, o menino reage desejando o lugar do pai e a menina reage desejando o lugar da mãe. É, portanto, normal e até inevitável que a criança faça dos seus pais o objeto da sua primeira escolha amorosa (Freud, 2006, citado por Silveira, 2010).

O Complexo de Édipo, na rapariga, manifesta-se através do desejo de assumir o lugar ocupado pela mãe e adotar uma atitude feminina em relação ao pai, quer ter um bebé do pai mas, como este desejo não se concretiza, o complexo de Édipo vai sendo abandonado e ultrapassado. No rapaz, o complexo de Édipo, vai evoluindo de forma natural ao longo da fase fálica. Com o receio de perder o pénis, o complexo é abandonado, reprimido e, por vezes, até destruído (Freud, 2006, citado por Silveira, 2010). O rapaz vai invejar o pai e como tal vai subestimar-lo e invejá-lo, pois considera-o como um rival em relação à mãe, que ele tanto protege e ama. O menino irá tentar “roubar” a mãe ao pai, procurando de todas as maneiras tornar-se útil à mãe, procurando aprender o necessário para se tornar igual ao pai (Dolto, 1982).

O sentimento que uma criança desenvolve em relação aos pais e àqueles que cuidam dela, transformam-se em desejos que se vão exprimindo através dos seus impulsos sexuais. Solicita todos os sinais de afeto que conhece, querendo beijá-los, tocá-los, abraçá-los, olhá-los, tem curiosidade em ver os seus órgãos genitais, estar com eles quando se lavam, quando realizam funções excretórias, o menino quer casar com a mãe e a menina quer ter um filho do pai (Freud, 2006, citado por Silveira, 2010). Assim, “a criança faz da pessoa que ama o objeto de todas as suas tendências sexuais” (Idem, p.86).

2. A Teoria Psicossocial de Erikson

De acordo com Rabello e Passos (s.d.) Erikson começou a construir a sua teoria psicossocial do desenvolvimento humano, em meados do século XX, tendo em conta os vários conceitos apontados por Freud e considerando sempre o ser humano como um ser social, um ser que vive em grupo e que sofre a pressão e a influência deste. Tal como Freud, Piaget e outras figuras da época, Erikson distribuiu o desenvolvimento humano em fases, tendo o seu modelo algumas características peculiares: Desviou o foco fundamental da sexualidade para as relações sociais; ampliou a proposta de Freud pois sugeriu estágios psicossociais que envolvem outras artes do ciclo vital além da infância (observou que aquilo que construímos na infância relativamente à personalidade não é fixo e pode sofrer modificações através de experiências posteriores); em cada estágio apontado por Erikson o ego passa por uma crise (que dá o nome ao estágio), sendo que esta crise pode ter um desfecho positivo ou negativo (do desfecho positivo surge um ego mais rico e forte, enquanto que do desfecho negativo surge um ego mais fragilizado). Erikson criou vários estágios que ele denominou de psicossociais, onde descreveu algumas crises pelas quais o ego passa.

Erikson (citado por Veríssimo, 2002, pp. 13-23) apontou oito estágios relativos às crises do ego, sendo elas:

Confiança / Desconfiança Básica (até cerca dos 18 meses): A criança vai construindo a sua teoria sobre o mundo tendo em conta a informação que lhe chega através dos seus sentidos. Inicialmente a atenção do bebé está voltada para o adulto, nomeadamente a mãe, tendo por base uma relação afetiva em que o prazer resulta essencialmente da alimentação. Nesta fase, de forma a despontar a confiança por parte do bebé, está em causa a mutualidade do reconhecimento da mãe. Isto significa que, se a figura materna reagir de uma forma positiva aos sinais da criança, conferindo tranquilidade e coerência nos seus cuidados, esta reconhecerá algo constante, acolhedor, caloroso e não ameaçador no ambiente. Assim, a criança conseguirá desenvolver sentimentos de segurança em relação ao adulto, crescendo confiante. Por outro lado, se a mãe transmite um comportamento em que não está atenta e não demonstra sensibilidade perante os sinais do bebé, o mundo fica imprevisível e caótico para este, que fica com carência de afeto, crescendo receoso, medroso, assustado e consolida a desconfiança.

Autonomia / Vergonha e Dúvida (dos 18 meses até cerca dos 3 anos): A criança irá começar a explorar de uma forma bastante ativa o meio onde se encontra inserida. Se os adultos aceitarem esta exploração e encorajarem as suas novas habilidades, tais como andar, falar, trepar, entre outras, a criança vai interagindo melhor com os adultos de uma forma progressiva desenvolvendo assim a independência e a sua autonomia. Por outro lado, se os pais forem muito protetores, críticos e se limitarem a liberdade da exploração da criança, esta sentir-se-á retraída e com dúvidas, sentindo-se também culpada e com uma grande incerteza relativamente às suas capacidades. O adulto deverá encontrar um meio-termo de modo a encontrar um equilíbrio adequado entre o extremo da proteção excessiva e o desleixo quanto à supervisão das atividades das crianças. Não se deve é impedir a criança de explorar e experimentar todas as habilidades e situações que surgem.

Iniciativa / Culpa (dos 3 aos 5 anos): Nesta fase a criança vai aprendendo a fazer coisas por sua iniciativa própria, ou seja, brinca, explora, planeia, entre outras situações. Este tipo de iniciativa irá permitir à criança lidar com o meio que a rodeia de uma forma mais eficaz, tentando alcançar os seus próprios fins. Quando a criança brinca ao faz de conta consegue experimentar diversos papéis e vai testando projetos imaginários, aprendendo assim a tomar iniciativas. Com todo este controlo, principalmente a nível motor, aumenta a gravidade dos perigos a que a criança está sujeita pelo que os pais ficam com uma preocupação acrescida. Ainda assim, se a vigilância der lugar a uma severa proibição e se desvalorizarem os projetos que as crianças imaginaram e todas as atividades, para além de não se estar a ensinar nada, ainda se está a desencorajar a curiosidade e a sua capacidade de tomar iniciativas. Pode então estabelecer-se uma falta de propósitos, criando-se sentimentos de vergonha e culpa pois a criança fica a pensar que os tais projetos são impróprios.

Diligência / Inferioridade (dos 5 até cerca dos 13 anos): A confiança, a autonomia e a iniciativa desenvolvem-se ainda mais ao longo desta fase. O facto de a criança possuir mais capacidades permite-lhe controlar melhor os impulsos que cedem lugar a um prazer mais mediato, ou seja, a criança já é capaz de antecipar uma recompensa pelo que, mesmo assim, aceita sacrificar-se na ausência da gratificação imediata. Isto permite à criança estar atenta e ser diligente, perseverante, esforçada e responsável. O mundo estende-se agora também à escola e se durante este tempo os pais elogiam os resultados positivos, a criança sentir-se-á feliz e orgulhosa daquilo que consegue realizar. Por outro

lado, se os pais desvalorizarem o esforço da criança para alcançar o sucesso, podem surgir sentimentos de inadequação e inferioridade.

Identidade / Confusão de Identidade (dos 13 anos até cerca dos 21 anos): Após a infância dá-se início à puberdade, nesta fase ocorre uma revolução à qual acresce os problemas de identidade, ou seja uma crise de identidade. Apesar de ainda estar longe de ser um adulto, a maturidade biológica (a nível da genitália) e a capacidade intelectual, deixam-no fora do mundo infantil. É entre estes dois mundos, o infantil e o adulto, que tem de desempenhar diversos papéis de entre os vários que lhe oferecem. É em todo este contexto que o seu ego tenta estabelecer uma coerência, levando o adolescente a perguntar-se sobre quem é como pessoa, o que vale, qual a impressão que causa nas outras pessoas, entre outros. Ao longo deste processo o jovem vai estabelecendo aquilo que é ou quer ser, aquilo que não é e em que não se revê, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Com esta confusão de papéis pode sentir-se isolado, vazio, angustiado e indeciso, podendo o jovem não aceitar a sua integração no mundo dos adultos.

Intimidade / Isolamento (dos 21 anos até cerca dos 40 anos): O jovem que desenvolveu uma identidade com a qual se identifica e se sente à vontade, pode agora desenvolver relações de intimidade com os outros, sejam de índole sexual ou não, pois não tem medo de perder o sentido de si mesmo. Estas relações podem ser bastante gratificantes mas também podem demonstrar ser perigosas, pois por desacordo, dominação, hostilidade ou desilusão, podem não resultar. A pessoa com medo que isto possa acontecer, com medo de ser rejeitado pode evitar este tipo de situações. Assim, se a pessoa não ultrapassar este receio pode, eventualmente, ocorrer um evitamento ou até mesmo um isolamento da pessoa.

Generatividade / Estagnação (dos 40 anos até cerca dos 60 anos): Generatividade inclui casar, ter filhos e o sentido de trabalhar de forma produtiva e criativa. Inclui ainda algum altruísmo e um grande desejo de ajudar os outros. Nesta fase o adulto exprime uma preocupação geral, não só pelo bem estar em sua casa mas também pelo bem estar da comunidade. Ou seja, o adulto demonstra estar satisfeito com o seu trabalho, com a sua família e mostra-se disponível para ajudar os outros. Por outro lado, podemos deparar-nos com outro tipo de adulto, um indivíduo que não se interessa muito pelos

outros, um egocêntrico que vê a sua vida estagnada onde a sua única satisfação na vida resulta de uma gratificação pessoal.

Integridade / Desespero (a partir dos 60 anos): Nesta fase o indivíduo sente que está a aproximar-se do fim da vida, começando a recordar-se do que fez e do que não fez, o que foi como pessoa, tendo um sentido de integridade e satisfação ou então de amargura e de inaceitação do confronto com a morte. Esta é, portanto, uma altura em que se faz um balanço de tudo o que se viveu e faz-se também uma profunda reflexão. Tendo em conta o primeiro e o último estágio, Erikson refere que as crianças que crescem saudáveis não terão receio da morte.

3. Contributos da Psicanálise para a Educação Sexual

3.1. Relação entre Psicanálise e Educação

De acordo com Martins (s.d) quando pensamos numa ligação entre psicanálise e educação, esta provoca uma confusão de ideias fazendo-nos refletir sobre uma possível ligação entre estas. A psicanálise e a educação são consideradas diferentes, na medida em que os seus objetos de interesse são distintos, bem como os sujeitos que possuem esses saberes. Os objetos de interesse da psicanálise são o inconsciente e o funcionamento do aparelho psíquico, enquanto o objeto de interesse da educação é o conhecimento. Fontana (1986, citado por Franco & Albuquerque, s.d.) considerou que a psicanálise permitiu obter uma nova forma de olhar a criança e a infância. Ou seja, um dos grandes contributos de Freud para os profissionais da educação “reside no facto de ter conduzido a uma forma nova de olhar a infância, que contrasta fortemente com a crença vitoriana” (idem, p.173). Tendo em conta esta crença, acreditava-se que o mau comportamento das crianças ou os seus problemas de personalidade eram o resultado do pecado original, só sendo corrigíveis através de uma disciplina severa e rígida (Idem).

Martins (s.d.) considera que a psicanálise não pode fazer o papel da educação, ou seja, não pode substituí-la e não pode considerar-se que esta seja a resolução para todos os problemas educacionais. No entanto, considera que a psicanálise pode auxiliar a educação permitindo um maior conhecimento a nível mental e inconsciente dos sujeitos envolvidos pois “o trabalho da educação é algo sui generis: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituída por ela” (Freud, 1976 citado por Martins, s.d, p.1). Os autores Franco e Albuquerque (s.d.) ainda referem que “ao

longo dos últimos cem anos, a Psicanálise teve um papel incontornável na compreensão do funcionamento mental e, inevitavelmente, os seus contributos foram sendo progressivamente integrados no domínio educativo” (p.173).

Os educadores devem ter conhecimento sobre a influência que existe entre os acontecimentos ocorridos nos primeiros anos da infância e os comportamentos atuais dos alunos pois “nenhuma das formações mentais infantis perece” (Freud, 1975 citado por Martins, s.d, p.3). Assim, em primeiro lugar, é importante entender a nossa infância e, a partir daí, descobrir os mistérios que ocorrem nas mentes dos alunos pois só assim seremos capazes de compreender o verdadeiro papel e função de um educador. Ou seja, “(...) o professor deve confrontar-se com a sua própria infância, pois só assim poderá compreender a criança” (Martins, s.d, p.3).

Relativamente à relação entre educador/aluno/conhecimento, esta evidencia-se no sentido em que o aluno se submete ao desejo do professor, ou seja o aluno considera o professor como aquele que possui o saber e o poder (idem). Franco e Albuquerque (s.d.) referem que a relação que o professor e o aluno vão estabelecer não é baseada apenas na transmissão, alegadamente neutra de informação ou de conhecimentos e, também, não é apenas uma relação de saber. Cifalli e Moll (1985, citadas por Franco & Albuquerque, s.d.) reforçam a ideia de que para a psicanálise existe outra lógica para além da inteligência, visto que esta procura fazer uma ligação entre os vários aspetos cognitivos e afetivos subjacentes à relação educativa. Ou seja, “a psicanálise veio contribuir para que fosse posta em causa a ideia simplista de uma relação entre professor e aluno assente numa troca neutra de saberes” (p.183). O educador deve ter consciência e conhecimento desta posição e ser o mediador entre o aluno e o conhecimento. Assim sendo, o educador não se deve acomodar e deve procurar estudar todas as relações envolvidas no processo educativo. Portanto, com a ajuda da psicanálise, o educador poderá conseguir tomar consciência do seu papel e da importância da transferência na relação e como tal adotará uma postura mais reflexiva relativamente à sua função de educar (Martins, s.d). Ou seja, “o educador pode aprender com a psicanálise a refletir sobre a sua prática pedagógica (Idem, p.4).

4. A Educação Sexual e o Papel do Educador

De acordo com Mauco (1977) na área da educação a importância da sexualidade é temida e ignorada. O conhecimento da evolução da sexualidade desde a infância é, portanto, necessário sobretudo para educadores, pais e professores, não para impor uma educação sexual moralizadora e científica mas sim para proporcionar às crianças a atenção e a liberdade de se exprimirem através do que estas constroem inconscientemente.

A forma como as crianças interiorizam o seu esquema corporal, expressam os seus sentimentos positivos e negativos, exploram os seus sentidos e constroem papéis sexuais dinâmicos, irá ter um impacto decisivo ao longo da sua sexualidade juvenil e adulta. É importante que estes conteúdos sejam abordados de uma forma transversal, pois se for dado como sendo um tema especial ou independente, as crianças irão entendê-lo com um aspeto isolado e não como um constituinte essencial da sua identidade e uma dimensão inegável da sua vida quotidiana (Ré, 2007).

Devia incluir-se a temática do género como conteúdo transversal relativamente à temática da educação sexual pois para existir uma construção do programa da educação sexual a partir da perspectiva do género implica

“(...) ter presentes como objectivo a análise das relações de poder entre os géneros, a distribuição racional das funções domésticas, (...) a inclusão da perspectiva feminina, tantas vezes excluída, a afectividade identificada quase exclusivamente como característica feminina, e a erradicação da violência masculina” (Idem, p.82).

As meninas e os meninos sabem que existem diferenças entre eles apesar de algumas vezes não saberem explicar quais são essas diferenças. Cabe, portanto, ao educador trabalhar esses conceitos com o grupo, permitindo que estes tenham conhecimento das suas diferenças mas sem atribuir, por exemplo, brincadeiras específicas às meninas e outras brincadeiras aos meninos. As crianças realizam brincadeiras coletivas, onde meninos e meninas vão trocando de papéis, procurando um companheiro para brincar e vivenciando momentos agradáveis onde não importa se o companheiro é menino ou menina. A existência de uma variedade de brinquedos e opções de brincadeira permitem que todos os espaços sejam ocupados, quer por meninos quer por meninas, de forma indiscriminada. Isto significa que as crianças

brincam com os brinquedos que escolhem e interagem de forma espontânea sem constrangimentos (Finco, 2003). É então possível explicitar que “é nas brincadeiras que a criança vai representando e se vai apropriando das experiências que são significativas para ela e assim vai demonstrando nas suas interações”(Freire, s.d, p.7).

A educação sexual “constitui um processo formativo dinâmico e permanente, que se processa de maneira intencional com vista ao desenvolvimento integral do ser humano contribuindo, assim, para o desenvolvimento social da sua comunidade” (Idem, p. 76). Ainda assim, é importante referir que a educação sexual não pode ter como principal objetivo a informação para a prevenção, mas sim a constituição de um meio para o alcance do máximo bem-estar possível ao nível da sexualidade (idem). Ao nível da educação de infância, este assunto nem sempre é abordado da forma mais adequada, mas ainda assim o jardim-de –infância

“constitui uma estrutura que, pelas suas características curriculares e pelos agentes que nela se encontram envolvidos, dispõe de um espaço privilegiado de trabalho na medida em que pode integrar a afetividade e a sexualidade, o que ultrapassa o âmbito dos conteúdos puramente conceptuais, para se debruçar sobre as atitudes e os comportamentos” (Idem, p. 80).

Para uma implementação da educação sexual na Educação de Infância e primeiros anos de escolaridade, deve-se considerá-la com sentido pedagógico. Ou seja, como o “processo intencional, metodológico e funcional para que nas ações educativas se realizem, se estudem, analisem e manipulem os temas relacionados com a sexualidade” (Idem, p.81).

Na área da educação o valor da energia sexual tem sido bastante ignorado, condenado, recalcado e até culpabilizado. Daqui resulta o facto de a sexualidade suscitar um medo mais ou menos consciente numa grande parte dos educadores (Mauco, 1977).

De acordo com Marques, Vilar & Forreta (2002) o educador desempenha um papel essencial relativamente à educação sexual, devido às intensas trocas afetivas com as crianças, pela sua proximidade no quotidiano e por serem modelos de comportamento para as crianças pois “todo o educador transmite não apenas o que sabe, mas aquilo que pensa, aquilo que é e o mundo em que vive” (Benavente, 1995 citado por Marques, 2002, p.13).

Mauco (1977) refere que o educador pretende ajudar a criança a conciliar os seus desejos com a realidade, tendo em conta que à partida ele conhece não apenas a criança e as suas necessidades pulsionais, mas também ele próprio. Antes de ser mestre da criança, o educador deve ser mestre dele próprio. A capacidade de se escutar e de escutar a criança irá permitir-lhe não só não condenar e realçar os desejos da criança, como também ajudá-la a reconhecê-los de modo a que possam ser expressos e dominados de uma forma livre. Então é possível dizer-se que “é a criança que se coloca em posição de docente, na medida em que o educador se coloca em posição de escutar o desejo da criança” (Mauco, 1977, p.11).

Capítulo II- Metodologia do Estudo¹

Neste capítulo irei apresentar de forma fundamentada a metodologia escolhida para o presente projeto de investigação, ou seja, a investigação ação como uma metodologia inserida na investigação qualitativa a qual pertence ao paradigma interpretativo. Irei ainda apresentar os dispositivos e procedimentos de recolha de informação utilizados, bem como a contextualização dos locais onde realizei os dois estágios, seguindo-se a descrição dos grupos e das rotinas das respetivas salas.

¹ Este capítulo foi baseado nos produtos académicos da Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto

1. Paradigma Interpretativo

Os diversos investigadores qualitativos em educação consideram que a palavra teoria pode ser utilizada de variadas maneiras, sendo o seu uso limitado “a um conjunto de asserções sistemáticas e testáveis sobre o mundo empírico” (Ritzer, 1975 citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.52). Assim, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), quando os investigadores se referem a “perspetivas teóricas” pretendem dar a conhecer um modo de entendimento do mundo, das conceções que as pessoas têm sobre o que é importante e sobre aquilo que faz o mundo funcionar. Seja explícita ou não, toda a investigação se baseia numa orientação teórica e, portanto, os bons investigadores encontram-se conscientes da importância dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar dados. A teoria permite obter dados mais coerentes, bem como “permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos” (Idem, p.52).

Deste modo, para Bogdan & Biklen (1994) o paradigma interpretativo é caracterizado como sendo um “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação”(p.52). Por seu lado, Guba (1990, citado por Aires, 2011) considera o paradigma interpretativo como sendo “um conjunto de crenças que orientam a ação” (p.18). Cada paradigma possui características próprias e faz também exigências específicas ao investigador, nomeadamente (...) “as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas” (Aires, 2011, p. 18).

Jacob (1988, citado por Walsh, Tobin, & Graue, 2002) confere três atributos à investigação interpretativa, considerando portanto que “a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido”(p.1038). A todos estes atributos ainda é possível acrescentar “a centralidade da relação entre o investigador e o sujeito ao longo do processo de investigação” (Walsh, Tobin, & Graue, 2002, p. 1038).

De acordo com Walsh, Tobin, & Graue (2002) a investigação interpretativa força tanto o investigador como o sujeito a encararem-se de acordo com uma nova perspectiva. Os autores acima mencionados explicitam ainda que a investigação interpretativa retrata a necessidade de um entendimento da interpretação daquilo que as pessoas constroem através das suas ações no quotidiano, sendo “ações «situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interativos dos participantes»” (Bruner, 1990, p.19 citado por Walsh, Tobin, & Graue, 2002, p.1039).

A investigação interpretativa tem a capacidade de admitir o acesso às questões contextuais que permitem dar sentido às conclusões que se obtêm dos trabalhos de investigação, considerando que ao fazê-lo proporcionará interpretações que nos permitem entender os trabalhos positivistas existentes (Walsh, Tobin, & Graue, 2002). A investigação interpretativa é considerada acessível e encara os educadores de infância como sujeitos da investigação, privilegiando as suas interpretações (Idem). Isto porque “os educadores de infância também se preocupam com as especificidades do significado e acção locais; ele é basilar na prática educativa diária” (Erikson, 1986, p.156 citado por Walsh, Tobin, & Graue, 2002, p.1040).

2. Investigação Qualitativa

Walsh, Tobin, & Graue (2002) consideram a investigação qualitativa bastante diversificada, tendo em conta que se insere em variadas tradições teóricas e metodológicas.

De acordo com Denzin & Lincoln (1994, citado por Aires, 2011), a investigação qualitativa é uma modalidade de investigação de pleno direito que atravessa cinco momentos históricos que coexistem nas investigações qualitativas atuais, sendo elas o período tradicional (1900-1950), a idade moderna ou idade de ouro (1950-1970), os géneros difusos (1970-1986), a crise de representação (1986-1990), o pós modernismo bem como a atualidade (1990-1999).

Denzin & Lincoln (1994, citado por Aires, 2011) explicitam que apesar de terem sido atribuídos significados diferentes à investigação qualitativa, ao longo dos momentos acima referidos, esta torna-se numa perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise. A investigação qualitativa exige portanto que o mundo seja observado através da ideia segundo a qual

nada é trivial, tudo à nossa volta possui um potencial para constituir pistas que permitam compreender de uma forma mais esclarecedora o objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Bogdan & Biklen (1994, pp.47-51) definem a investigação qualitativa considerando que esta possui cinco características, sendo elas:

1. “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Os investigadores recolhem os dados necessários a partir do contato com as escolas, famílias, bairros, entre outros locais, tentando sempre responder a questões educativas que vão surgindo. Assim, frequentam os locais de estudo com o intuito de observar as ações, de as compreenderem melhor e também porque se preocupam com o contexto em que estão inseridos. As informações podem ainda ser recolhidas através de equipamentos de vídeo ou áudio, apesar de muitos deles utilizarem apenas um bloco de notas e um lápis.

2. “A investigação qualitativa é descritiva”. Os investigadores realizam uma recolha de dados descritiva e de forma pormenorizada. Isto permite-lhes estar atentos a pequenas situações, tais como os gestos, as piadas, quem participa nas conversas ou atividades, entre outras. Este tipo de atenção durante a observação permite uma melhor compreensão do objeto em estudo.

3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. O facto de se destacar o processo tem permitido à investigação educacional elucidar a “*profecia auto-realizada*”, ou seja, compreender em que medida as expectativas do docente influenciam o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. Ao longo da recolha de dados surgem as teorias sobre os objetos de estudo, levando os investigadores a considerar as questões mais importantes e pertinentes. Deste modo, os dados que estes recolhem não servem apenas para confirmarem as hipóteses que construíram, tal como também não se supõe que

antes de efetuarem a investigação, os investigadores tenham os conhecimentos necessários para identificarem as questões adequadas.

5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Os investigadores que utilizam e trabalham com esta abordagem interessam-se pela maneira que as diferentes pessoas dão sentido à sua vida, portanto preocupam-se com as “*perspetivas participantes*”. Estes investigadores tentam ao máximo apreender as diferentes perspetivas de forma adequada, tendo também sempre em consideração as experiências dos vários sujeitos.

A investigação qualitativa nos dias de hoje insere-se em perspetivas teóricas, podendo ser diferenciadas ou coexistentes. Assim, recorre ao uso de uma extensa variedade de técnicas de recolha de informação, tais como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interativos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida de cada pessoa. A escolha de determinadas ferramentas a utilizar depende das estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis, bem como a seleção das práticas de pesquisa é feita em função das várias questões levantadas surgindo a partir do contexto em análise. Os produtos da investigação são consideradas criações bastante densas e reflexivas dos fenómenos em análise (Aires, 2011).

Colás (1998, citado por Aires, 2011) explicita que as diversas fases de todo o processo de investigação qualitativa não se desencadeiam de uma forma linear mas sim interativamente. Ou seja, em cada um dos momentos existentes neste tipo de investigação, existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa.

Denzin e Lincoln (1994, citados por Aires, 2011) atentam que o processo de investigação qualitativa pode ser definido através da interrelação de três níveis de atividade genérica, sujeitos a uma longa variedade de terminologias, tais como teoria, método e análise, ontologia e epistemologia e metodologia. Portanto, a pessoa que está a realizar a investigação (...) “constrói acerca do mundo e de si próprio um conjunto de ideias (domínio ontológico) que especificam um conjunto de questões, de modos de

conhecer (domínio epistemológico) que, por sua vez, são examinados de formas específicas (domínio metodológico)” (idem, p.15).

Denzin (1994, citado por Aires, 2011) resume o processo de investigação qualitativa como se tratando de uma trajetória, passando do campo ao texto e do texto ao leitor constituindo um processo reflexivo e complexo. O investigador realiza a pesquisa no terreno orientando-se de modo a definir e descrever a natureza da realidade social, bem como determinar e orientar o modo de captar e compreender a realidade. Após o trabalho de campo, elabora um primeiro texto, denominado por texto de campo. A partir deste o investigador produz um segundo texto baseado nas notas que recolheu, seguindo-se o texto interpretativo provisório. Aqui recria o seu texto de investigação, transformando-o no seu documento provisório do trabalho, representando assim já a sua definição da situação e a sua interpretação. Depois deste texto ser partilhado e negociado com os participantes da investigação, surge o documento final. Ou seja, a investigação qualitativa surge (...) “de um conjunto de postulados teóricos e gera formas de fazer investigação diferentes dos modelos de investigação educativa clássica” (Idem, p.17).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) é possível classificar a investigação qualitativa em dois tipos, sendo elas a fundamental e a aplicada, através das quais se investiga por diversos motivos e para públicos diferenciados. Ainda assim, os autores acima citados explicitam que a investigação qualitativa aplicada, divide-se em três categorias: investigação avaliativa e decisória, investigação pedagógica e investigação-ação. Ainda é importante referir que a investigação fundamental tem o intuito de alargar o nosso conhecimento e, por outro lado, a investigação aplicada tem como finalidade melhorar programas e a sua execução (Sanches, 2005).

Em modo de conclusão, a finalidade essencial da Investigação Qualitativa é entender o comportamento e a experiência humana. Ou seja, os investigadores qualitativos, ao longo de toda a sua investigação tentam compreender o processo através do qual as pessoas vão construindo significados e descrevendo no que é que estes consistem, recorrendo a uma observação empírica (Bogdan & Biklen, 1994).

3. Investigação-Ação

Como foi referido anteriormente, a investigação qualitativa divide-se em dois tipos: fundamental e aplicada, considerando que por sua vez a investigação qualitativa aplicada se pode dividir em três tipos: investigação avaliativa e decisória, investigação pedagógica e investigação-ação (Bogdan & Biklen, 1994). Neste caso em específico torna-se pertinente aprofundar um dos tipos de investigação, nomeadamente a investigação-ação onde o objetivo passa por (...) “promover a mudança social, enfocada, aqui, no campo educativo” (Sanches, 2005, p. 2) e passa também pela “reflexão sobre a acção a partir da mesma” (Fernandes, 2006, p. 4). Bogdan & Biklen (1994) ainda referem que neste tipo de investigação (...) “o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (p.293).

De acordo com Coutinho et al (2009) a investigação-ação pode definir-se como uma forma de metodologia onde é incluída a ação (mudança) e a investigação (compreensão) de forma simultânea. Para isto é utilizado “um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (idem, p.360). Por outro lado, Bogdan & Biklen (1994) explicitam que a “investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p.292).

A investigação-ação é utilizada em diferentes perspetivas, consoante a problemática que o investigador pretende estudar. Um dos fatores essenciais na metodologia de investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor consegue fazer da sua prática, contribuindo assim para a resolução de problemas e também para a planificação e algumas alterações nessa mesma prática (Coutinho et al 2009). Estes mesmos autores arriscam inclusive dizer que a investigação-ação é uma forma de ensino e não apenas uma metodologia para o estudar. Desde modo, considera-se que “ser professor-investigativo é , pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”, mas é também (...) “ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001, p. 6).

Moreira (2001, citada por Sanches, 2005) considera que quando a investigação-ação é utilizada como uma estratégia para a formação de professores, ajuda a sua formação reflexiva, promovendo um posicionamento investigativo perante a prática e a sua autonomia. A autora acima citada refere as vantagens da utilização deste tipo de investigação, como estratégia de formação de professores:

“A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (Idem, p.3).

De acordo com diversos autores, tais como tais como Kemmis, McTaggart (1988), Zuber-Skerritt (1992), Cohen e Manion (1994), é possível destacar algumas características da investigação-ação (*in* Coutinho *et al*, 2009, pp. 362-363):

- Participativa e colaborativa, “no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores na pesquisa” (Zuber-Skerritt, 1992).
- Prática e interventiva, “pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A acção tem de estar ligada à mudança, é sempre uma acção deliberada” (Coutinho, 2005).
- Cíclica, pois “a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática” (Cortesão, 1998).
- Crítica, pois (...) “a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas (...) atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições” (Zuber-Skerritt, 1992).

- Auto avaliativa, “porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho et al, 2009, p.363).

Para se realizar este processo de investigação-ação é necessário em primeiro lugar identificar a problemática em causa e que se pretende estudar. Seguidamente constrói-se o plano de ação que consideramos pertinente para a resolução do problema, seguindo-se a proposta prática do plano e a observação do mesmo para se verificar como funciona. Por último, é necessário uma reflexão, interpretação e integração dos resultados (Serrano, 1994 citado por Fernandes, 2006).

Deste modo, fazer investigação-ação envolve planear, atuar, observar e refletir de forma crítica sobre o que se faz no dia-a-dia, com o propósito de introduzir melhorias nas práticas (Zuber-Skerritt, 1996 citado por Coutinho et al, 2009). Estes autores apresentam quatro metas para a investigação ação, nomeadamente melhorar e transformar a prática social e educativa, procurando também uma melhor compreensão dessa prática; Articular sempre a investigação, a ação e a formação; Aproximarmo-nos da realidade, sempre perto da mudança e do conhecimento. Por fim, a última meta mencionada refere que é necessário fazer dos educadores protagonistas da investigação (Latorre, 2003 citado por Coutinho et al, 2009).

Latorre (2003, citado por Coutinho et al, 2009) explicita ainda que existem benefícios na investigação-ação, considerando como principais (...) “a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (p.363). Este mesmo autor considera também que o propósito essencial da investigação-ação não é apenas produzir conhecimento, mas sim questionar as práticas e os seus valores com o intuito de explicá-los.

Para finalizar, Sanches (2005) considera que a investigação-ação permite enfrentar os desafios da educação de hoje, atuando em conjunto docentes e educandos que partilhem as mesmas ideias e preocupações, de modo a investiga-las para as compreenderem e, também, para conseguirem atuar devidamente.

4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação

Quando os investigadores que utilizam a investigação-ação recolhem informações de um determinado objeto de estudo, realizam-no com o intuito de alterar as práticas e também com a finalidade de melhorá-las (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Aires (2011) é importante não minimizar a seleção das técnicas que se pretende utilizar ao longo de todo o processo, pois é destas técnicas que depende a concretização dos objetivos e do estudo realizado em campo. Estas possuem um caráter aberto, podendo agrupá-las em dois blocos: técnicas diretas e técnicas indiretas. Dentro do grupo das técnicas diretas temos a observação participante, as entrevistas qualitativas e as histórias de vida. Por outro lado, dentro do grupo das técnicas indiretas temos os documentos oficiais, tais como registos, documentos internos, dossiers, estatutos, registos pessoais, entre outros e nos documentos temos os diários, cartas, autobiografias, entre outros.

Deste modo, considero pertinente abordá-los de forma individual para assim poder dar-lhes a devida importância.

4.1. Observação

Aires (2011) refere que a observação passa pela recolha de informação, de um modo metódico, através de um contato direto em situações específicas. De acordo com Adler e Adler (1994, citados por Aires, 2011) é possível distinguir as observações científicas das observações espontâneas, através do seu caráter intencional e sistemático. Assim, conseguimos “uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação” (p.25).

Uma característica fundamental da observação é o facto de o observador poder intervir mas não poder manipular nem estimular os seus sujeitos (Aires, 2011).

A observação qualitativa é considerada essencialmente naturalista, praticando-se no contexto da ocorrência, entre os sujeitos que participam naturalmente na interação e no processo natural da vida quotidiana (Adler & Adler, 1994 citados por Aires, 2011).

De acordo com Colás (1992, citado por Aires, 2011) os observadores qualitativos não se encontram limitados por categorias de medida e resposta pois “são livres de pesquisar conceitos e categorias que se afiguram significativas para os sujeitos” (p.25). Esta observação não é realizada através de uma pesquisa rígida, sendo que a sua maior qualidade é o seu carácter flexível e aberto.

4.2. Observação Participante

A observação participante parte do princípio de que é o próprio investigador o principal instrumento de observação. Ou seja, o investigador “pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2012, p. 155). A participação, isto é, a interação entre o observador e o observado está a cargo da observação, pois tem como objetivo recolher os dados nomeadamente sobre as ações, opiniões e perspetivas, aos quais um observador exterior não conseguiria ter acesso.

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2012) a observação participante é uma técnica da investigação qualitativa adequada a um investigador que tenha como intuito “compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem” (p.155).

A observação participante pode assumir uma forma mais ativa ou passiva, dependendo do nível de envolvimento do observador em relação aos pontos de vista e acontecimentos relacionados com os indivíduos (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2012, p.156). Na forma ativa, “o observador deve registar os seus dados após o período de observação” (Idem, p.156). Por seu lado, na forma passiva “pode registar durante esse período” (Idem, p.156).

Ao longo dos estágios fui observando variadas situações que surgiam no dia-a-dia, com o intuito de recolher informação relevante para esta investigação mas, também, por considerar que como futura educadora é importante observar as situações educativas de modo a que, posteriormente, possa analisá-las e refletir criticamente. Assim sendo, de acordo com (Marques et al, 2007) podemos compreender a prática reflexiva como um questionamento da realidade em que esta se encontra inserida e, portanto, “em educação de infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas

educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (p.130). O educador deve recorrer à observação para conhecer melhor os interesses e as necessidades de cada criança e do grupo. O educador deve ainda registrar toda a informação que considere pertinente, de modo a conseguir uma intervenção adequada junto das crianças. Com a informação recolhida, o educador como prático reflexivo, avalia cada conquista e aprendizagem das crianças. Contudo, deve também auto avaliar-se, bem como avaliar as intenções pedagógicas por ele definidas (Marques et al, 2007).

Visto que a observação foi a minha principal fonte de recolha de informação e tendo adotado a posição de observadora participante, em alguns momentos tornou-se complicado tomar notas no momento exato das ocorrências. Ainda assim, por outro lado, se optasse por registar as notas no exato momento da ocorrência, iria modificar o comportamento das crianças que estava a observar. Assim sendo, a maior parte das observações não registei no momento exato, optando por fazê-lo nas horas livres enquanto a situação ainda se encontrava presente na minha memória.

4.3. Notas de Campo

Segundo Bogdan & Biklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Para o investigador obter um bom resultado de um estudo de observação participante é necessário que este produza notas de campo detalhadas, precisas e extensivas (Bogdan & Biklen, 1994). Estas podem ser constituídas por dois tipos de materiais, nomeadamente o descritivo “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversadas observadas”. (Idem, p.150). E pode também ser reflexivo, onde pretende “apreender mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Idem, p.150).

Tal como referi no tópico anterior, senti dificuldades em registar notas no momento exato da ocorrência pois as situações em que me encontrava nem sempre permitiam, ainda assim, elaborei-as o melhor que me foi possível.

4.4. Registos de multimédia- Fotografias e Filmes

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) a fotografia está relacionada com a investigação qualitativa, podendo ser utilizada de várias formas. As fotografias muitas vezes são usadas de modo a compreender o subjetivo e também podem ser analisadas indutivamente.

As fotografias permitem-nos obter variadas informações descritivas, permitindo-nos utilizá-las em investigação educacional qualitativa (Idem). Estes mesmos autores explicitam que as fotografias tiradas no campo pelos investigadores, para posteriormente realizarem a procura de pistas sobre as relações e atividades, bem como a sua conjugação com a observação participante permitem constituir “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

O recurso à fotografia foi uma mais valia pois permitiu-me captar momentos significativos, complementar as minhas observações e auxiliou-me variadas vezes nos momentos de reflexão. Felizmente, no jardim de infância para além de recorrer bastante a este dispositivo, ainda contei com a ajuda da educadora cooperante que me fotografou em vários momentos importantes, nomeadamente aquando da elaboração do projeto que desenvolvi para este relatório.

Por último é importante referir que elaborei uma autorização e apresentação² para o estágio em creche, de modo a compreender se poderia fotografar todas as crianças. No estágio em jardim-de-infância, relativamente à autorização, a educadora cooperante explicou-me que no início do ano a instituição disponibiliza autorizações aos pais e, portanto, poderia fotografar o grupo. Assim, realizei apenas a minha apresentação³ para colocar nos cadernos das crianças.

² Ver Apêndice I- Autorização e Apresentação Creche

³ Ver Apêndice II- Apresentação Jardim-de-Infância

4.5. Análise Documental

É possível distinguir dois tipos de documentos, os documentos oficiais (sejam internos ou externos) que nos permitem, por exemplo, obter informações sobre a organização das instituições, o seu funcionamento e constituição e os documentos pessoais que nos fornecem informações elaboradas pelos sujeitos que vão descrevendo as suas próprias ações, experiências e convicções (Aires, 2011).

Walsh, Tobin, & Graue (2002) afirmam que “a análise documental centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto” (p.1055). Numa sala, este tipo de informação pode estar contido em: fichas de avaliação, comunicações entre a escola e casa, sumários, livros de planificação ou até registos do trabalho dos alunos (Idem).

4.6. Inquérito por Questionário

Carmo & Ferreira (1998) consideram o inquérito por questionário uma técnica de investigação distinguida “pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial” (p.137) e caracterizam-no como sendo um método para descobrir algo de uma forma sintética, portanto, é um processo de “recolha sistematizada, no terreno, de dados susceptíveis de poder ser comparados” (Idem, p.123).

O inquérito baseia-se no ato de responder a questões previamente pensadas e escritas pelos inquiridor. Deve-se, assim, ter uma especial atenção no processo de formulação das questões, devendo estas ser claras e explícitas, “uma vez que não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento de inquirição” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 138). Bell (1997) ainda explicita que “o objetivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (p.25), portanto as questões de um inquérito devem ser adequadas de modo a obter informações pertinentes para a compreensão do objeto de estudo. Estas devem ainda ser questões abertas “de modo a permitirem que os inquiridos expressem as suas opiniões sobre aspectos que considerem importantes” (Idem, p. 181).

Tendo em conta os constrangimentos relativos a este estudo, essencialmente relacionados com o tempo disponível para desenvolvê-lo, optei pela realização de questionários, apesar de inicialmente ter pensado em realizar entrevistas.

5. Os Contextos Educativos⁴

Neste tópico irá constar uma breve caracterização de cada um dos contextos educativos onde realizei estágio, bem como dar a conhecer a sua organização, as metodologias adotadas pelas educadoras cooperantes e os grupos com quem desenvolve este projeto.

5.1. Contexto em Creche- Instituição A

A instituição A foi inaugurada a 12 de Setembro de 2009, caracteriza-se pelo seu estatuto jurídico público e dispõe de duas valências: Creche e Jardim-de-Infância, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos.

A valência de Creche é constituída por dois berçários, duas salas parque (12 aos 18 meses) e duas salas de atividades (18 aos 36 meses), tendo no total capacidade para 66 crianças. Visto que não existe legislação e orientações relativamente ao trabalho a desenvolver em Creche, de acordo com o Projeto Educativo da Instituição, esta estabeleceu objetivos pedagógicos e princípios educativos a atingir com os diferentes grupos de crianças. Deste modo, todo o trabalho desenvolvido em Creche baseia-se nas rotinas, necessidades e desenvolvimento de cada criança, no espaço e materiais bem como na comunicação com as famílias, tendo sempre em atenção que a criança aprende através da ação e, também, é agente do seu próprio desenvolvimento.

A valência de Jardim-de-Infância é constituída por quatro salas de atividades (3 aos 6 anos), tendo no total capacidade para 100 crianças. Segundo o Projeto Educativo da Instituição, é bastante importante e essencial que ao longo da etapa da Educação Pré-Escolar, se criem as condições necessárias de modo a que as crianças aprendam a aprender. Ao contrário da valência de Creche, o jardim-de-infância tem como recurso e apoio as Orientações Curriculares, tendo a instituição recorrido ao princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar para definir os objetivos a alcançar no Jardim de Infância.

⁴ Este tópico foi baseado nos produtos académicos da Unidade Curricular Estágio em Creche e Estágio em Jardim-de-Infância

A equipa pedagógica da Creche e Jardim de Infância 1º de Maio tem como intenção educativa privilegiar a área da Formação Pessoal e Social como área integradora do processo educativo, pois tem a ver com o modo como a criança se relaciona consigo mesma, com os outros e com o mundo, implicando a aprendizagem e interiorização de atitudes, regras e valores.

Em relação à prática pedagógica, a equipa docente das duas valências não utiliza uma metodologia específica, ainda assim o trabalho a desenvolver ao longo do ano vai ao encontro das necessidades, interesses e motivações das crianças. De acordo com o Projeto Educativo as educadoras, tanto de Creche como de Jardim-de-Infância, na sua prática utilizam uma diversidade de elementos característicos de três modelos: Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna, Pedagogia de Projeto e Modelo Curricular High/Scope.

No que respeita ao trabalho em equipa, a instituição programa reuniões para planearem, refletirem e avaliarem o trabalho realizado em toda a unidade educativa. Tanto na valência de creche como na valência de jardim-de-infância, as educadoras reúnem-se quinzenalmente enquanto o pessoal não docente de ambas as valências se reúne trimestralmente. Cada equipa pedagógica realiza reunião de sala semanalmente, sendo que, sempre que necessário, o dia da reunião é alterado conforme as necessidades existentes na instituição. Nestas reuniões de sala avalia-se o trabalho realizado, reflete-se sobre o mesmo, partilha-se ideias e opiniões, planeiam-se as atividades a desenvolver e resolvem-se determinadas situações no dia a dia da instituição.

Relativamente aos Recursos Humanos, o pessoal docente é constituído por 7 educadoras, tendo estas uma carga horária de 35 horas semanais sendo 10 destinadas a trabalho de planeamento, reflexão, avaliação e preparação da organização de atividades. O pessoal não docente é constituído por 16 assistentes operacionais e 14 assistentes técnicas, também com uma carga horária semanal de 35 horas.

5.2. Descrição do Grupo

O grupo que acompanhei ao longo das dez semanas de estágio em Creche, de acordo com o Projeto Pedagógico da sala A, é constituído por 10 crianças, 7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 4 e os 12 meses.

Todas as crianças deste grupo têm como língua materna o Português, situando-se o nível socioeconómico das suas famílias na chamada classe média baixa.

As dez crianças do grupo frequentavam a instituição pela primeira vez e por se tratar de crianças tão pequenas o processo de adaptação é bastante delicado. Assim, segundo a educadora, esta adaptação foi feita com bastante cuidado em conjunto com as respetivas famílias, tendo sempre em conta as necessidades e características de cada criança. No momento em que estagiei, algumas crianças ainda estavam em processo de adaptação, portanto ainda demonstravam dificuldade na hora de despedida ficando bastante tempo junto à porta na esperança de que o adulto regressasse.

Relativamente às suas características, este é um grupo bastante dinâmico, explorador e interessado face aos momentos de exploração que lhes propõem, demonstrando prazer na execução daqueles momentos. De acordo com o Projeto Pedagógico sala A, este é um grupo que gosta muito de ouvir canções, pequenas histórias e, também, folhear/experienciar livros. Por se tratar de um equipa extremamente empenhada, carinhosa e preocupada com as crianças, é notório o excelente ambiente presente na sala e a ótima relação entre os adultos e as crianças.

5.3. Descrição do Espaço e da Rotina

Segundo a educadora cooperante a sala A⁵ estava organizada tendo em conta as características de cada criança, as suas necessidades e o desenvolvimento das suas competências. Esta organização era flexível, podendo sofrer modificações ao longo do ano letivo, conforme as necessidades e interesses do grupo.

Esta caracteriza-se por ser uma sala confortável, agradável, acolhedora e bastante ampla, o suficiente para as 10 crianças e os adultos circularem livremente. Esta sala possui ainda bastante luminosidade natural, visto que uma das paredes é constituída

⁵ Ver Apêndice III- Planta da Sala A (Instituição A)

apenas por janelas, permitindo também às crianças que estas tenham uma visão do mundo exterior ao longo do dia.

Relativamente ao mobiliário e materiais, este é adequado para as crianças e é suficiente para a arrumação dos brinquedos e materiais destas. Os brinquedos e materiais encontram-se ao nível das crianças, sendo que estas se podem deslocar até ao móvel e retirar o que pretendem, brincando muitas vezes junto ao mesmo. Neste móvel existem, por exemplo, livros de tecido e jogos de encaixe.

A rotina da sala A⁶ é organizada segundo as necessidades de cada criança e do grupo, respeitando sempre o ritmo de cada um. Os horários da rotina apesar de estarem estipulados, tornam-se flexíveis sempre que necessário.

De acordo com a educadora cooperante, a rotina da sala A é caracterizada através de momentos educativos, com intencionalidades subjacentes e caracterizam-se pela sua previsibilidade, flexibilidade e adequação à faixa etária. Esta ainda considera que as crianças não são todas iguais, na medida em que cada criança é uma criança e como tal têm necessidades diferentes em horários diferentes. Assim, é muito importante que cada uma delas tenha uma resposta individualizada por parte do adulto, sem pressas e sem pressão sobre elas.

Os horários eram organizados de modo a que, tanto as auxiliares que acolhem como as auxiliares que entregam as crianças à sua família, fossem sempre as mesmas. Esta opção permite transmitir consistência e segurança às crianças e à família, mostrando uma grande reflexão e consciência por parte da equipa relativamente às necessidades das crianças e também das suas famílias.

Em relação à prática pedagógica da educadora cooperante é bastante importante referir que todo o trabalho desenvolvido na valência de Creche, tem como prioridade as necessidades, os interesses e as motivações das crianças. Mesmo sabendo que na Creche não existem modelos curriculares, as educadoras podem inspirar-se em algum e adaptá-los à faixa etária em questão. Na sala A verificava-se uma variedade de elementos essencialmente de dois modelos curriculares: Movimento da Escola Moderna e High Scope. No que diz respeito ao modelo MEM é visível a sua adoção em instrumentos de organização e de regulação, como por exemplo o mapa dos aniversários, o mapa das

⁶ Ver Apêndice IV- Rotina da Sala A (Instituição A)

presenças, o placar com o nome das crianças onde se colocam recados para os pais, entre outros. O modelo curricular High Scope está visível na sala, pois segundo a educadora esta segue uma orientação construtivista de modo a permitir aprendizagens diferentes e através da ação das crianças.

5.4. Contexto em Jardim-de-Infância- Instituição B

A instituição B foi inaugurada a 21 de Setembro de 1992 pelo Ministro da Educação (Engenheiro Couto dos Santos), iniciou as suas atividades letivas em 1992-1993 e caracteriza-se por ser um estabelecimento de ensino particular, laico, criado nos termos do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo e goza de uma autonomia pedagógica, financeira e administrativa.

Esta instituição dispõe de 5 valências: Creche; Jardim-de-Infância; 1º, 2º e 3º Ciclos. Relativamente à creche, esta é constituída por 5 salas (berçário, rosa, vermelha, laranja e lilás) que acolhem 54 crianças entre os 3 meses e os 2 anos. Quanto à valência de Jardim-de-Infância, esta ocupa, também, 5 salas (verde, branca, castanha, amarela e azul) que acolhem 108 crianças entre os 3 e os 6 anos. Estas valências situam-se no rés-do-chão. O 1º ciclo tem a capacidade para 124 crianças distribuídas por duas turmas de cada ano, com exceção do 3º ano que apenas possui uma turma. O 2º ciclo, por sua vez, acolhe 54 alunos distribuídos por 3 turmas, enquanto o 3º ciclo contém 82 alunos, distribuídos por 2 turmas de 7º ano, uma de 8º e uma de 9º. Estas valências (1º, 2º e 3º CEB) localizam-se no primeiro piso.

Relativamente à organização da instituição esta apresenta uma estrutura diretiva que é constituída pelo Conselho de Gerência e pela Direção Pedagógica. Da estrutura faz ainda parte a Direção Financeira e a Direção Administrativa e de Recursos Humanos. Existe, também, um Conselho Pedagógico que tem como função assegurar a coordenação e a supervisão pedagógicas bem como a orientação da vida educativa do colégio. Este conselho depende diretamente do Conselho de Gerência da instituição. Esta dispõe, ainda, de um gabinete de psicopedagogia que presta apoio técnico e consultivo nos domínios psicoeducacional e pedagógico

Quanto ao trabalho em equipa, a equipa educativa da instituição reúne-se semanalmente às segundas-feiras para fazerem reuniões intercaladas entre a coordenação e a direção pedagógica. Ainda, semanalmente, às quartas-feiras todas as educadoras reúnem com a coordenadora da creche e do jardim-de-infância a fim de debaterem assuntos relevantes. Quinzenalmente, a coordenadora de creche e J.I. reúne com as auxiliares da ação educativa.

De acordo com o Projeto Educativo da instituição, as linhas orientadoras da valência de Jardim-de-Infância fundamentam-se na Lei de Bases da Educação Pré-Escolar, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, na Pedagogia de Projeto e nas dinâmicas essenciais do Movimento da Escola Moderna.

A valência de Jardim-de-Infância é um espaço pensado e organizado em função das crianças e adequado aos seus interesses e necessidades, que as vai ajudar a uma melhor compreensão do mundo que as rodeia e que visa facilitar-lhes as aprendizagens formais da escola bem como para o sucesso na vida. Assim, esta instituição não pretende apenas transmitir conhecimentos, pretende questionar e criar novos caminhos e descobertas e que em cada projeto os alunos se tornem mais ambiciosos, mais criativos e mais intervenientes na sociedade.

5.5. Descrição do Grupo

O grupo que acompanhei ao longo das dez semanas de estágio em Jardim-de-Infância, de acordo com o Projeto Pedagógico da sala B, é constituído por 23 crianças, 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, nascidos no ano de 2010 e portanto com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

Todas as crianças deste grupo têm como língua materna o Português, situando-se o nível socioeconómico das suas famílias na chamada classe média/alta. As 23 crianças pertencentes a este grupo já frequentavam a instituição no ano anterior, sendo a única diferença a mudança de sala visto que até a equipa pedagógica era a mesma do ano anterior.

De acordo com o Projeto Pedagógico, as crianças que compõem este grupo, apresentam características de desenvolvimento correspondentes à sua faixa etária. É um grupo bastante dinâmico, curioso, interativo e desinibido. É um grupo que demonstra grande vontade de aprender, descobrir e explorar tudo o que o rodeia. A timidez e

algum receio de um ou outro elemento são superados pela interação existente entre as crianças, bem como pela facilidade que têm em reagir aos estímulos do adulto.

Relativamente à linguagem oral alguns elementos do grupo já demonstram ter um vocabulário bastante rico e complexo, mas existem diversos elementos que apresentam alguma simplicidade na construção de frases e algumas dificuldades na articulação de alguns fonemas. Demonstram também uma grande expressividade e criatividade, sendo que alguns elementos do grupo demonstram competências narrativas e de organização de ideias.

Na área das expressões, no geral, o grupo demonstrava um bom desempenho ao nível da motricidade global e da motricidade fina, tendo especial interesse por desenho e pintura. Ao longo do estágio fui notando que todo o grupo foi melhorando os seus desenhos, em especial a representação da figura humana.

No que diz respeito à área do conhecimento do mundo, o grupo demonstrava possuir diversos conhecimentos relativamente ao meio que os rodeava, demonstrando também bastante curiosidade e interesse em aprender e aprofundar esses conhecimentos

Quanto ao domínio da matemática, a maior parte das crianças do grupo demonstrava ter noção espaço-tempo, contagem, relação quantidade-número, correspondência termo a termo, mas, ainda assim, algumas crianças demonstravam algumas dificuldades nas resoluções matemáticas.

Em relação à gestão de conflitos entre pares, ao longo do estágio, notei uma evolução verificando-se que respeitavam o outro, respeitavam as regras sociais, partilhavam materiais entre si mas que ainda existia um caminho a percorrer de modo a melhorar determinadas atitudes de alguns elementos do grupo.

5.6. Descrição do Espaço e da Rotina

Numa sala de jardim-de-infância é muito importante a organização do seu espaço bem como do seu ambiente. De acordo com o Projeto Pedagógico da sala B, os espaços são diversos mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos, condicionam aquilo que as crianças querem e podem fazer e aprender. Assim, é importante referir que todo o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante tem

como prioridade as necessidades, os interesses, as motivações das crianças e, também, a promoção da sua autonomia.

Relativamente à forma da sala B⁷, esta é retangular e possui boa iluminação natural pois existem duas grandes janelas com vista para o exterior. Esta é uma sala ampla, agradável, confortável e acolhedora para as crianças. Segundo a educadora cooperante, os espaços estão organizados tendo em conta as necessidades das crianças, as suas características bem como o desenvolvimento das suas competências. Tanto o mobiliário como os materiais encontram-se ao alcance das crianças, promovendo a autonomia de todo o grupo.

A sala encontra-se dividida por áreas, de acordo com as áreas apresentadas pelo modelo curricular do Movimento da Escola Moderna: área do atelier de expressão dramática; área das construções; área da biblioteca e centro de documentação; área do laboratório de ciências e matemática; área da oficina de escrita e reprodução da escrita; área do atelier de expressão plástica, a área dos jogos e uma área central polivalente. A disposição da sala, nomeadamente das áreas, podia ser alterada ao longo do ano tendo em conta os interesses e necessidades do grupo ou o desenvolvimento de projeto. Todas estas áreas acima referidas encontravam-se devidamente equipadas, de modo a que as crianças conseguissem vivenciar ao máximo as experiências que lhes fossem surgindo.

A sala encontra-se equipada com móveis em bom estado de conservação e, também, com materiais de qualidade e em quantidade suficiente para todo o grupo. Os materiais são escolhidos tendo em conta alguns critérios e algumas intencionalidades, tais como, durabilidade, resistência, diversidade, adequação à faixa etária, de modo a proporcionar o máximo de aprendizagens diversificadas às crianças.

No que diz respeito à organização do tempo na sala B⁸, este é estruturado segundo uma sequência relativamente previsível de acontecimentos, chamada assim de rotina. De acordo com a educadora cooperante o facto de existir uma rotina organizada, permite aos adultos e às crianças preverem o que vai acontecer a seguir, gerando assim confiança e segurança.

⁷ Ver Apêndice V- Planta da Sala B (Instituição B)

⁸ Ver Apêndice VI- Rotina da Sala B (Instituição B)

A sala branca tem uma rotina flexível e consistente, ou seja, diariamente a equipa pedagógica tenta que esta tenha a mesma sequência de modo a transmitir às crianças segurança e estabilidade. Esta também é flexível pois a duração de cada atividade depende do interesse e das necessidades das crianças. É ainda importante referir que a duração das rotinas apresenta-se variável, pois cada criança tem o seu próprio ritmo, as suas próprias necessidades e os seus próprios interesses. Assim, os momentos da rotina estão organizados de acordo com a distribuição das atividades no tempo em que o Movimento da Escola Moderna privilegia, desenvolvendo nos seguintes momentos: acolhimento, planificação em conselho, merenda da manhã, atividades e/ou projetos, comunicação, almoço, atividades de recreio, trabalho curricular participado pelo grupo, conselho/avaliação, lanche e recreio/AEC'S/regresso à família.

Em relação à prática pedagógica, a educadora cooperante utiliza o modelo curricular Movimento da Escola Moderna e também a Pedagogia de Projeto. Segundo o Projeto Pedagógico, todas as crianças da sala B são vistas como seres ativos e participantes, que aprendem não só através da exploração do mundo que as rodeia, e através das relações estabelecidas (criança-criança/criança-adulto), mas também através das atividades propostas, organização dos momentos de sala, metodologias de trabalho e projetos que vão surgindo.

Em relação ao Movimento da Escola Moderna, de acordo com Niza (2013), para os docentes do MEM a escola é definida “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (p.144). Aqui, educandos e educadores deverão criar as condições necessárias, seja a nível material, a nível afetivo ou a nível social, de modo a que consigam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um deles a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos (Idem).

Este modelo curricular está presente no dia-a-dia da sala B através da prática pedagógica da educadora, da organização do espaço, tal como já foi referido anteriormente, mas, também, através de instrumentos de trabalho. São exemplo de instrumentos de trabalho a livre escolha de atividades, a divisão de tarefas e responsabilidades, o planeamento/avaliação do trabalho em grupo, o trabalho em cooperação, o texto livre, os mapas de presenças, de atividades, de tarefas, do tempo, o diário de turma, a experimentação ativa, os projetos, entre outros. Para a educadora, são

pontos de referência para a sua prática pedagógica a participação efetiva das famílias, a escola aberta às comunidades, bem como os saberes e vivências das crianças.

Relativamente à Pedagogia de Projeto, Leite, Malpique, & Santos (1990) definem como sendo

“uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social. Envolve ainda uma permanente interação teoria/prática e considera à partida os recursos e limitações existentes” (p.140).

Assim, deve-se referir que a Pedagogia de Projeto, segundo a educadora cooperante, para além de uma metodologia de trabalho é também uma atitude. Para um educador poder aplicar a Pedagogia de Projeto tem que deixar que a filosofia do projeto, mova toda a sua vida, incluindo as suas interações com as crianças e com adultos. Deste modo, esta postura que o educador implica uma atitude bastante dinâmica face ao saber. Pelo que observei ao longo do estágio muitas atividades podem inspirar e dar início a projetos, porém notei que a maior parte dos projetos surgia a partir da conversa de acolhimento da manhã em momento de conselho, onde muitas notícias trazidas pelas crianças se podem transformar em projetos, de desenvolvimento e clarificação de problemas vividos (interrogações e perguntas) e até de formas de intervenção na vida da comunidade para transformação de situações que merecem mudança.

Na Pedagogia de Projeto, as crianças vão desenvolvendo, acompanhadas, atividades e projetos que permitem uma aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender. Estes dois modos “implicam o envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional, sendo que os projetos implicam necessariamente um envolvimento mais persistente e duradouro, baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 115). Os autores Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos (1998) ainda explicitam que a pedagogia de projeto “pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas (...)

pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (p.133).

Foi através desta metodologia, do trabalho de projeto, que desenvolvi todo o meu projeto para este relatório, partindo sempre daquilo que as crianças já conhecem e daquilo que estas pretendem descobrir. Desenvolvemos um projeto denominado “Uma viagem fantástica”, onde fomos pesquisar e compreender as diferenças entre os meninos e as meninas e, também, afinal, de onde vêm os bebés.

6. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise de informação

Em relação ao procedimento de análise de informação, torna-se bastante importante que o investigador proceda à análise de um modo rigoroso e com um cuidado intensivo, tal como se verifica ao longo da descrição dos instrumentos utilizados para a recolha das informações pois tal como afirma Sanches (2005) a recolha de dados e a sua análise exige “rigor, ética e profissionalismo” (p.138).

De acordo com Miles e Huberman (1994, citados por Aires, 2011), o procedimento de análise de informação “constitui um aspeto-chave e também problemático do processo de investigação (p.43)”. Bogdan e Biklen (1994) ainda referem que todo este procedimento de análise passa por um processo de procura e de organização dos instrumentos de recolha, que foram utilizados ao longo da investigação de modo a que aumentasse e clarificasse a sua compreensão.

Sanches (2005) considera ainda que “o cruzamento da informação recolhida com as várias técnicas e a sua cuidada interpretação permite compreender melhor a situação problemática” (p.138). É através do cruzamento de informações e da sua respetiva análise que “vão sair as decisões a tomar relativamente à intervenção a realizar, para chegar à “situação desejável” (idem, p.138).

Assim sendo, o primeiro passo importante passou por organizar toda a informação que recolhi ao longo dos dois estágios, bem como sistematizar as observações e as notas de campo pertinentes para este estudo. De seguida, analisei as respostas das educadoras cooperantes de modo a verificar se as suas ideias e conceções relativamente à temática deste relatório iam ao encontro das suas práticas que observei

cuidadosamente. Analisei ainda toda a minha intervenção, tanto em creche como em jardim-de-infância, tendo em conta as observações, as concepções das crianças relativamente a este tema e o projeto desenvolvido. Por fim, mobilizando o quadro teórico de referência, estabeleci as minhas conclusões face à minha questão inicial e ao objeto de estudo.

6.1. Procedimentos da análise de conteúdo das respostas ao inquérito por questionário

Kvale (1996, citado por Esteves, 2008) refere que os dispositivos analíticos utilizados com maior frequência na interpretação dos dados são: a condensação, a categorização, a estruturação narrativa entre outros dispositivos.

Relativamente às respostas dadas pelas educadoras cooperantes às questões do inquérito por questionário, realizei uma análise do seu conteúdo de modo a interpretá-las. O tipo de análise realizada não se trata de uma análise categorial, onde as respostas são agrupadas em categorias e, também, em subcategorias. Esteves (2008) elucida-nos ao definir categorização, baseando-a numa “codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto” (p.104).

Assim, tal como foi referido anteriormente, tendo em consideração que para analisar as respostas dos inquéritos não utilizei a categorização, torna-se pertinente explicitar a análise utilizada, a condensação. De acordo com Esteves (2008) a condensação é um “processo que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários, ou na narrativa proveniente das entrevistas em profundidade. O relato final expressa, através de formulações mais breves, os significados fundamentais contidos na narrativa inicial (...)” (p.104). É pretendido que o relato resultante da análise se mantenha fiel ao que foi dito, tenha uma abordagem descritiva do ponto de vista do respondente (Idem). Assim, a intenção foi a de distinguir o sentido das concepções das educadoras relativamente ao conhecimento do corpo e à sexualidade, de modo que pudesse coloca-las em paralelo com as suas práticas que fui observando ao longo dos estágios. O facto de comparar as suas respostas com as suas práticas, permitiu-me compreender a coerência entre o que estas diziam e faziam.

7. Dispositivos e Procedimentos de Intervenção

Em relação aos procedimentos de intervenção utilizados, ao longo dos dois períodos de estágio, participei em todos os momentos da rotina, bem como cooperei em todas as atividades desenvolvidas pelas educadoras cooperantes, tendo em conta o meu estatuto de estagiária e de observadora participante.

No contexto de creche, devido à faixa etária do grupo, a minha intervenção focou-se muito na observação, nomeadamente na observação de manifestações ao nível do conhecimento do corpo e da sexualidade, observação do momento da higiene, observação da interação entre os adultos e as crianças, da interação entre as crianças e, também, da observação da prática da educadora perante tais importantes manifestações. No contexto de jardim-de-infância foram também muito importantes as observações realizadas. Neste contexto foi possível manter diálogos com as crianças de modo a compreender as suas conceções e, também, foi possível desenvolver um projeto que englobasse o conhecimento do corpo e a sexualidade. Tal como no contexto de creche, observei também as práticas da educadora cooperante perante as manifestações das crianças e perante as conversas que estas estabeleciam. A finalidade do projeto passava por conta uma história e a partir daí falarmos sobre as diferenças entre os rapazes e raparigas, para posteriormente construírem um puzzle e, também, fazerem um desenho deles próprios vestidos e despidos. De seguida, a partir de outra história estabelecemos uma conversa sobre os bebés, para que eu conseguisse compreender as suas conceções relativamente a este tema. Para a elaboração do projeto, voluntariaram-se cinco crianças para trabalharmos em pequeno grupo. Partimos daquilo que as crianças já conheciam e pesquisámos informação em livros de modo a que conseguisse responder as todas as suas questões e dúvidas. Todo o projeto foi escrito e ilustrado pelo pequeno grupo. Quando finalizámos, reunimos todo o grupo e apresentámos tudo o que tínhamos descoberto, de modo a que todos aprendessem.

Devido ao período de estágio ser significativamente curto, para um processo tão demorado, não consegui implementar estratégias para que posteriormente pudesse refletir e analisá-las.

Capítulo III- Apresentação e Interpretação da Intervenção⁹

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar a intervenção realizada enquanto estagiária e investigadora, nos contextos de creche e jardim-de-infância. Irei articular o objeto de estudo deste projeto com a descrição das minhas intervenções e, também, com as práticas das educadoras tendo sempre em conta os vários aspetos expostos no quadro teórico de referência.

Assim sendo, este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos, sendo o primeiro referente ao contexto de estágio em creche e o segundo referente ao contexto de estágio em jardim-de-infância. Ao longo de cada um destes subcapítulos encontram-se os seguintes tópicos: situações observadas, conceções e práticas das educadoras cooperantes e a minha intervenção (descrição e análise). Por fim, apresentarei ainda sugestões de algumas estratégias possíveis de implementar de modo a dar resposta à minha questão de investigação-ação: Quais as estratégias a implementar para a promoção do conhecimento do corpo e do desenvolvimento psico-sexual em contexto de creche e jardim-de-infância?

⁹ O nome das crianças será representado através das suas iniciais de modo a preservar o seu anonimato

1. Contexto de Creche¹⁰

A minha intervenção em Creche teve como ponto de partida, como já referi anteriormente, o tema da sexualidade pois este é um assunto tabu e, por vezes, pouco desenvolvido em contextos de educação de infância. Assim, parti da observação das crianças, da reflexão acerca deste assunto bem como das práticas e concepções das educadoras relativamente a este tema.

1.1. Situações Observadas¹¹

Situação 1: *Durante a mudança da fralda, a auxiliar conversava bastante com a M.T e esta olhava-a atentamente esboçando sorrisos e emitindo sons de modo a comunicar com a auxiliar (Nota de Campo, 15 de Outubro de 2014).*

Esta foi uma situação bastante observada ao longo de todo o estágio, toda a equipa conversava com as crianças neste momento, tendo sempre o cuidado de centrar toda a sua atenção na criança. Foi algo que a educadora conversou comigo logo no início do estágio, explicando-me o quanto era importante ter esta postura e não encarar o momento como algo desagradável pois considerava que aquele era um momento delicado. Tal como referem Post & Hohmann (2011) “uma das formas de focalizar a atenção na criança durante os cuidados corporais é ambos fazerem muitos contactos visuais [pois] isto permite que o educador se aperceba daquilo que a criança está a comunicar através da expressão, acção e gesticulação” (p.235).

Situação 2: *Enquanto estou sentada no tapete com a L. a explorar objetos, a M. aproxima-se, senta-se perto desta e dá-lhe a mão, depois observa-a e dá-lhe um abraço, e, por fim, dá-lhe um beijo na bochecha, sentando-se depois ao lado dela a brincar (Nota de Campo, 23 de Outubro de 2014).*

Situação 3: *Enquanto estou sentada no tapete com um pequeno grupo, observo a M.F e a M.T a brincar uma com a outra. Estão a brincar com um jogo de encaixe, tentando encaixar as peças nos espaços ajudando-se mutuamente. Após terminarem o jogo, a M.F agarrou-se à M.T começando a dar-lhe abraços e beijinhos na boca (Nota de Campo, 19 de Novembro de 2014).*

¹⁰ Elementos retirados do Dossier de Estágio em Creche da Unidade Curricular Estágio em Creche

¹¹ Ver Apêndice XVI- Notas de Campo Creche

Foram várias as situações de demonstração de carinho entre as crianças que eu tive a oportunidade de presenciar. Em diversas situações tais como nos momentos de exploração livre, no momento da refeição e até no momento da sesta. É importante referir que estes momentos aconteciam entre as crianças e, também, entre a criança e o adulto. Tal como foi referido no Capítulo I, todos os cuidados que são prestados à criança apresentam excitação e satisfação sexual, provenientes das zonas erógenas. Mas principalmente os cuidados que advêm da vida sexual, tais como acariciar e beijar, pois a pulsão sexual da criança não desperta apenas através das zonas erógenas. É despertada também através da ternura, tendo em conta que esta possui um papel essencial na pulsão sexual.

Situação 4: A M.F após o almoço e depois de ter sido colocada no chão, foi brincar para junto do espelho. Agarrou-se às almofadas de modo a conseguir erguer-se, ficando junto ao espelho a observar a sua imagem refletida e, depois de algum tempo, começou a dar beijinhos no espelho (Nota de Campo, 3 de Novembro de 2014).

Esta era uma criança bastante exploradora e aventureira, interagia bastante com as restantes crianças e também com os adultos. Procurava explorar todo o espaço e todos os objetos presentes na sala, tendo em conta que as crianças “não conseguem resistir a tocar ou explorar qualquer coisa ou qualquer pessoa por que se sintam atraídas em termos sensório-motores” (Post & Hohmann, 2011, p. 25). Conforme vão crescendo e ganhando um maior mobilidade, também vão adquirindo novas experiências de aprendizagem. Perante a reação da M.F torna-se bastante pertinente referenciar a fase do espelho. De acordo com J. Lacan (citado por J.Laplace & Pontalis, 1970) esta fase é caracterizada como sendo uma:

“fase da constituição do ser humano que se situa entre os seis e os dezoito primeiros meses; a criança, ainda num estado de impotência e de descoordenação motora, antecipa imaginariamente a apreensão e o domínio da sua unidade corporal. Esta unificação imaginária opera-se por identificação com a imagem do semelhante como forma total; ilustra-se e actualiza-se pela experiência concreta em que a criança apercebe a sua própria imagem no espelho” (p.236).

Quando a criança se olha ao espelho, esta sente uma “assunção triunfante da imagem com a mímica jubilosa que a acompanha e a complacência lúdica no controlo da identificação especular” (Idem, p. 236). Demonstra ainda alguns “efeitos de maturação e de estruturação biológica operados pela simples percepção visual do semelhante” (Idem, p.236). Esta fase do espelho assinala um momento importante, sendo aqui que se constitui o primeiro esboço do ego. A criança observa na sua própria imagem ou na imagem de um semelhante uma unidade corporal que lhe falta, identificando-se com essa imagem e, daí surge o júbilo referido anteriormente (Idem).

Situação 5: *Enquanto mudo a fralda ao T. (sexo masculino) e converso com ele, este olha atentamente para mim e “brinca” com o órgão genital (Nota de Campo, 11 de Novembro de 2014).*

A higiene era um momento que me interessava bastante e da qual eu gostava particularmente, pois considero que me permitia uma maior ligação com a criança, sentia que se criava uma relação próxima entre mim e as crianças. Durante este processo, a criança olhava atentamente para mim e respondia conforme eu ia conversando com ela. Quando ele “brincou” com o seu órgão genital tive consciência de que não devia repreender nem humilhar a criança, pois é um ato natural e que lhe transmite uma sensação prazerosa tendo em conta que o alvo sexual da pulsão da criança consiste em obter satisfação através de um estímulo da zona erógena escolhida, neste caso o pénis. Este é um genital facilmente excitável, favorável a várias mudanças e transmite diversas sensações motivos pelas quais o menino se interessa tanto por ele (cf. Freud, 2006, citado por Silveira, 2010).

Situação 6: *Após o momento da refeição e da higiene seguia-se o momento da sesta. Neste momento todas as crianças eram deitadas, com a exceção de uma criança, a P. Esta criança não dormia a sesta na instituição, pois a mãe ia buscá-la sempre após o momento da refeição e da higiene. Assim sendo, eu ficava no tapete com a P. e comecei a aperceber-me que esta ficava a brincar comigo mas que ia olhando sempre para a porta, como se fosse espreitando cada vez que ouvia um barulho. Quando conversei com a educadora cooperante, esta explicou-me que a P. fazia isso pois conhecia a sua rotina e sabia que a sua mãe chegava naquele momento, no momento em que estava a brincar no tapete. Assim que via a mãe esboçava um grande sorriso e começava a abanar os braços para pegarmos nela ao colo e para a levarmos até à mãe. Era notória*

uma grande cumplicidade e relação entre mãe-filha (Nota de Campo, 25 de Novembro de 2014).

Quando iniciei o estágio, a criança referida nesta observação ainda não estava totalmente adaptada, tinha bastantes dificuldades em separar-se da mãe de manhã e chorava bastante ao longo da manhã. Só estava mais sossegada e tranquila se estivesse ao colo ou junto a um dos adultos. Toda a equipa esforçou-se ao máximo para que a chegada à sala e a separação da mãe fosse o mais tranquila possível, até porque de acordo com Post & Hohmann (2011) “Na hora da chegada, as boas vindas calorosas e descontraídas por parte dos educadores ajudam os bebés e as crianças a terem a certeza de que (...) estão nas mãos de pessoas em quem poderão confiar e que os irão respeitar (...)” (p.210). A situação retratada foi algo que eu fui notando ao longo dos dias e posteriormente conversei com a educadora sobre a situação. As crianças quando veem novamente o pai ou a mãe podem ter reações diversificadas, no caso dos bebés ao final do dia estes estão “muitas vezes alerta para a voz e a figura da mãe ou do pai que estão de volta e começa a saracotear-se, sorrir ou vocalizar com prazer” (Idem, p.211). Neste caso, era notória a forte ligação existente entre a mãe e a filha, a P. estava sempre à procura de ver se encontrava a mãe e assim que a via abanava os braços e emitia sons, de modo a dar-nos sinal de que queria que a levássemos até à mãe rapidamente.

1.2. Conceções e Práticas da Educadora Cooperante

Pelo que me pude aperceber e observar ao longo do estágio, é evidente o papel bastante positivo da educadora cooperante relativamente à sexualidade infantil, à descoberta do corpo e às relações entre o adulto e a criança e com outras crianças. A postura da educadora na sala coincide com as suas conceções relativamente a este tema expressas através do inquérito por questionário¹² realizado.

Respondendo à primeira questão do inquérito, a educadora cooperante considerou que a sexualidade diz respeito “ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças sobre o seu corpo, a sua identidade, as suas relações e interações consigo mesma e com os outros”. Tal como foi possível observar através da sua prática, a educadora não castigava as crianças sob nenhuma circunstância e tinha sempre o máximo cuidado em criar um ambiente afetuoso e tranquilo para as crianças, de modo a proporcionar boas

¹² Ver Apêndice IX- Inquérito por Questionário Educadora Cooperante Creche

relações e interações entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Esta conversava sempre muito comigo sobre este assunto, com o intuito de me mostrar como este é um assunto importante. Tal como já foi referido no quadro teórico, a educadora também salientou o facto de a sexualidade estar presente desde que a criança nasce e que é essencial para que esta se desenvolva de uma forma saudável. Voltou a frisar a importância das relações, dizendo que a sexualidade se constrói também a partir destas e que abrange questões, como por exemplo, a identidade de género e estereótipos. É interessante a educadora referir-se a este aspeto, pois as pessoas têm tendência para fazer distinção entre os meninos e meninas nomeadamente ao nível das brincadeiras e àquilo que é suposto cada um dos géneros fazer, como por exemplo, é suposto as meninas brincarem com bonecas e os meninos brincarem com carros. O educador deve estar alerta para estas situações de modo a que as crianças possam escolher os brinquedos e com quem querem brincar espontaneamente e de acordo com o que lhes dá mais satisfação, mais felicidade e, também, o que lhes desperta mais a curiosidade (cf. Finco, 2003).

De modo a finalizar a sua resposta a educadora salientou que “o desenvolvimento da sexualidade é um processo presente durante toda a vida, mas é determinante nos primeiros anos, por serem nestes que se constrói os alicerces e a identidade de cada criança. A sexualidade infantil é um dos aspetos que, “bem vivida”, permite que a criança saiba quem é, como é, saiba quem são os outros, como são, encontrando assim confiança em si mesma e no mundo”. Com esta resposta e com tudo o que fui observando ao longo do estágio, a educadora demonstrou estar bastante alerta para a importância da sexualidade ao longo de todo o desenvolvimento da criança, de modo a que esta cresça saudável e se torne, também, um adulto saudável.

Quanto à segunda pergunta, relativamente à importância desta área para a educação de infância, a educadora frisou que era importante pois “faz parte da vida da criança e do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem desde que nasce (ou até ainda dentro da barriga da mãe...) pelo que não pode ser ignorada ou reprimida”. Tal como a educadora refere e tal como acontece com as restantes áreas de conteúdo, esta temática não deve ser abordada de uma forma expositiva e descritiva, até porque como refere a educadora “a sexualidade insere-se em diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente a formação pessoal e social, as ciências, o conhecimento do mundo, pelo que a sua exploração deverá ser multifacetada e enriquecida com a experiência de todos que

fazem parte do grupo, respeitando-se as diferenças individuais e sociofamiliares. A criança é um todo, não uma soma de partes e quanto melhor se conhecer e conviver com o que é, melhor se sente, melhor aprende e melhor se relaciona com a vida e o mundo”.

Após refletir sobre a resposta da educadora cheguei à conclusão que concordo com as suas palavras, pois tendo em conta que a sexualidade está presente desde que a criança nasce, não podemos ignorar e fingir que não existe e que não existem manifestações. Quanto melhor a criança se conhecer a ela própria e quanto mais ela se aceitar como é, melhor aprenderá, melhor se relacionará com os outros e, portanto, mais feliz será ao longo da sua vida. Acho que um educador, no desenvolver do seu trabalho, deve criar o melhor ambiente possível e as aprendizagens mais significativas de modo a ajudar as crianças na descoberta do mundo e de si próprias, tendo em conta cada uma das suas particularidades.

Relativamente à terceira pergunta foram várias as propostas que a educadora referiu para promover aprendizagens relativamente à sexualidade infantil e ao conhecimento do corpo, apesar de as propostas se enquadrarem mais ao nível do jardim-de-infância do que ao nível do berçário. Ainda assim considereei a resposta bastante interessante pois verifiquei que muitas das sugestões dadas pela educadora cooperante de creche, eu utilizei na minha intervenção no contexto de jardim-de-infância. Esta referiu, tal como eu também considero, que o ponto de partida passa por “observar e escutar as crianças e apoiá-las nas suas curiosidades e desejos de aprender (...)”. Ao longo do estágio e tendo em conta o que eu observei, esta resposta corresponde à prática da educadora pois esta observava cada criança individualmente e tinha sempre em conta as suas necessidades e as preferências das crianças, não obrigando nenhuma a explorar algo que esta não quisesse. Foi mencionado que as crianças “conversam sobre as diferenças de sexo (menino, menina), consultam livros sobre o corpo humano - disponibilizados na biblioteca – são curiosas sobre o seu funcionamento, ouvem histórias sobre animais, plantas e pessoas, gostam de conhecer os ciclos da vida, querem saber como nascem os bebés, observam e tocam no seu corpo e no dos outros”. Estas situações realmente verificam-se na prática, não neste caso por se tratar de uma sala de berçário, mas no jardim-de-infância o projeto que desenvolvi foi precisamente a partir destas conversas e das curiosidades das crianças, nomeadamente em relação às diferenças de sexo, ao facto de quererem saber como nascem os bebés e também por observarem o corpo dos outros e tocarem no seu corpo. A educadora salientou algo que eu considereei extremamente

importante, isto é o facto de se dever utilizar “uma linguagem simples, sem ser simplista, partindo das perguntas das crianças e falando-se com verdade e cuidado. E rigor, na terminologia utilizada”. Penso que seja muito importante falar sempre a verdade às crianças e com uma certa delicadeza, pois quando as enganamos ou quando evitamos determinados assuntos, estas depois podem ficar a pensar que lhes estamos a esconder algo mau e proibido.

Na última questão, a resposta pode ser dividida em duas partes sendo uma delas os constrangimentos desta temática e a outra os desafios que esta propõe. Quanto aos constrangimentos a educadora destacou “a relação dos adultos (equipa) com a sua própria sexualidade e a sua infância, que implica muitas vezes inibição e/ou repressão; as questões morais e os julgamentos, que forçam a criança a “condutas próprias”, ligadas muitas vezes a identidades de género (os rapazes fazem assim; as meninas assim...) não convivendo facilmente, por exemplo, com a descoberta que a criança faz do seu corpo e do corpo dos outros”. As manifestações sexuais, tal como está referenciado no quadro teórico tendo em conta as perspetivas de Freud (2009), são muitas vezes mal-encaradas sendo que os adultos consideram como algo impróprio e depravado. Como tal, o adulto muitas vezes reprime a criança quando a vê tocar no próprio corpo ou até a tocar no corpo de outra, humilhando e contribuindo para possíveis perturbações no futuro. Estes adultos, muitas vezes, não se sentem confortáveis com a sua própria sexualidade e, como tal, não conseguem aceitar com naturalidade as manifestações das crianças. Outro constrangimento mencionado pela educadora é “a falta de formação e sensibilidade neste domínio (...) evitando-se ou disfarçando em muitas situações, as perguntas das crianças, por não se saber como abordar os assuntos e ou as situações”. Este foi um dos motivos que me levou a escolher este tema, por se tratar de algo tão importante para o desenvolvimento da criança, considerei que deveria ter formação neste sentido e explorar ao máximo esta temática. Queria, como futura profissional, estar preparada para aquelas perguntas consideradas difíceis para que consiga responder o mais corretamente possível, deixando as crianças esclarecidas e contribuindo assim para um desenvolvimento saudável. O último constrangimento apresentado passa pelos “universos sociofamiliares e as suas crenças, perspetivas e modelos educativos”, considerando que estes podem agir “sobre as crianças e as equipas, que ficam condicionadas, sem saber como intervir, num domínio que por natureza é complexo e implica a intimidade e o domínio da esfera privada”.

Relativamente aos desafios a educadora considerou que estes são vários e sugeriu que inicialmente é importante “procurar formação e mais conhecimento sobre o assunto, nomeadamente trocas de opiniões com outros técnicos que possam ajudar em situações menos comuns (famílias mais repressoras, famílias com a dois pais ou duas mães, comportamentos das crianças menos usuais no que respeita à descoberta do seu corpo e/ou à expressão das suas necessidades...)”. Técnicos especializados em diversas áreas, como por exemplo da área da saúde, podem auxiliar o educador principalmente com aqueles pais mais conservadores e que têm dificuldade em falar sobre sexualidade. Nos tempos de hoje fala-se muito em igualdade de género, direitos iguais entre os géneros e é importante ter essas noções desde o pré-escolar pois tal como refere a educadora na sua resposta é um desafio necessário “Propor uma educação que seja uma educação para a igualdade de género, o questionamento dos estereótipos, o respeito pela diversidade (familiar, sexual...). É também um desafio compreender e aceitar as manifestações das crianças que nem sempre parecem estar de acordo com o seu género e identidade sexual (meninos que não jogam à bola, meninas que não brincam com bonecas...), como também contrapor o que parece ser uma condição natural e é apenas uma condição de aprendizagem social (as meninas gostam de cor-de-rosa; os meninos de azul...). O pré-escolar, pode contribuir, de forma inovadora, para ajudar as crianças a pensarem o mundo e a pensarem-se, fomentando a liberdade de opinião, perspetivas, sentimentos”. É através da educação pré-escolar que as crianças desenvolvem as suas primeiras aprendizagens e as suas primeiras noções do mundo, tendo o educador um papel fundamental ao longo de todo este processo. Assim, após refletir sobre as questões e respostas da educadora cooperante, posso afirmar que me identifico com a sua prática e que foram várias as aprendizagens que realizei ao longo deste estágio e que vou levar para o futuro, como profissional e como pessoa.

1.3. A minha Intervenção

Tal como referi inicialmente, estive indecisa entre os temas que deveria escolher pois queria um tema que me suscitasse interesse e que fosse um tema pouco trabalhado ao nível da educação de infância. Assim, quando escolhi este tema, ainda não sabia com que idades iria trabalhar ao longo do estágio em creche. Quando soube que iria estagiar numa sala de berçário fiquei um pouco apreensiva pois julguei que não seria possível desenvolver este tema, mas quando conversei com o professor orientador do estágio e, posteriormente, com a professora orientadora do presente relatório, estes explicaram-me

que era possível continuar com este tema pois a sexualidade infantil está presente desde o nascimento. Assim sendo, devido à faixa etária com que realizei o estágio, a minha intervenção passou essencialmente pela observação e interação, tanto com as crianças como com os adultos da sala.

Uma das primeiras situações que observei e que me chamou a atenção também para esta temática foi o facto de os bebés utilizarem bastante a boca, ou seja, colocavam todos os objetos na boca e até mesmo as próprias mãos ou pés. Nesta faixa etária a boca é uma zona muito importante e que transmite à criança muitas sensações prazerosas. Conforme foi referido no quadro teórico de referência, o chuchar é uma das manifestações sexuais das crianças surgindo desde muito cedo e podendo durar a vida toda. O chuchar consiste numa sucção onde o objeto sobre o qual se exerce esta força pode ser qualquer parte do corpo, tais como os próprios lábios, a língua ou até mesmo as mãos ou os pés sendo que a criança se satisfaz a ela própria sem precisar de um adulto ou de outra criança. Aqui a questão importante é que o principal não é a parte do corpo que a criança escolhe, o importante é a qualidade do estímulo, portanto, se a criança escolhe os brinquedos, as mãos ou outro objeto qualquer não devemos repreender desde que lhe esteja a transmitir satisfação (cf. Freud, 2009). Esta situação nesta faixa etária enquadra-se na fase oral e como tal é importante ter em consideração que um sorriso, a emissão de sons e o ato de levar objetos à boca são atividades que transmitem prazer ao bebé, portanto é importante que o adulto esteja alerta para estas situações (cf. Marcondes, 1992). Ao longo das 10 semanas notei que toda a equipa pedagógica estava bastante alerta para estas ocorrências, tendo como máxima preocupação o bem-estar das crianças e a sua felicidade. Proporcionavam diversos momentos de exploração livre, de modo a que eles pudessem explorar todo o espaço, todos os materiais disponíveis, bem como o seu próprio corpo.

Outra situação observada diz respeito aos afetos, mais precisamente as relações mantidas entre as crianças e os adultos da sala. Pelo que constatei, tanto a educadora como as auxiliares eram pessoas muito preocupadas com o bem-estar do grupo e também muito afetuosas, dando sempre o melhor de si ao longo do dia para que as crianças fossem o mais felizes possível. Demonstravam-se sempre disponíveis para as necessidades de cada criança, sem castigar ou humilhar perante qualquer situação. Um exemplo disso foi quando uma vez a educadora estava a mudar a fralda ao T. (sexo masculino), retirou a fralda, limpou e antes que conseguisse fechar a fralda nova o T.

começou a fazer xixi sujando a fralda, a bancada e, também, a própria educadora. O menino ficou a olhar para a educadora mas esta não ralhou nem disse ao menino que este era porco, simplesmente continuou a conversar com ele calmamente e procedeu à limpeza, na qual me prontifiquei logo a auxiliar. No fim da troca da fralda, o T. olhava para a educadora com um pequeno sorriso e vocalizava sons de modo a responder àquilo que a educadora lhe dizia. Esta reação por parte da educadora é muito positiva para o desenvolvimento da criança, pois humilhações logo nos primeiros anos de vida deixam marcas profundas na sua mente, podendo perturbar a sua vida quando se tornam adultos (cf. Freud, 2006, citado por Silveira, 2010). Também presenciei uma situação destas com uma das auxiliares em que esta procedeu exatamente da mesma forma utilizada pela educadora cooperante, resolvendo a situação tranquilamente.

Ainda em relação aos afetos, tal como já foi mencionado anteriormente nas situações observadas, as crianças entre elas eram bastante afetuosas. Já brincavam umas com as outras, sendo que as mais velhas procuravam as crianças mais novas, o que ajudava o seu desenvolvimento. Mas as situações mais interessantes eram quando uma criança se aproximava de outra e lhe fazia uma festinha, quando se deitavam juntas na zona do tapete e encostavam a cabeça uma na outra e, até, quando davam vários beijinhos umas às outras.

Relativamente à minha interação e à minha postura com as crianças tentei sempre dar-lhes o máximo de mim. Quando iniciei o estágio estava bastante ansiosa e com medo por se tratar de crianças tão pequenas, mas com o tempo fui conversando bastante com a educadora e com as auxiliares e estas prestaram-me todo o apoio necessário. Fui-me aproximando aos poucos das crianças, tentando criar uma relação com cada uma delas mas claro não é possível que todas as crianças criem o mesmo tipo de relação e empatia connosco. Ainda assim, procurei ter uma postura correta em todos os momentos, apoiando todas as necessidades e explorações.

Tentei observar e vivenciar ao máximo o momento da higiene pois, tal como já referi anteriormente, este é um momento que eu gosto particularmente e que tanto prazer me dá participar, pois não se trata apenas de mudar uma fralda mas sim a criação de um cuidado e uma atenção individualizada. Este momento permite-me passar algum tempo a sós com a criança, onde posso conversar com ela, brincar e dar-lhe todo o meu carinho e atenção. Tentei vivenciar também ao máximo o momento da refeição, pois “as

refeições dos bebés e das crianças vão para além da mera necessidade básica de uma alimentação nutritiva. Para os bebés, as refeições proporcionam um contacto físico próximo com um adulto atento” (Post & Hohmann, 2011, p.219), assim durante os momentos das refeições fui sempre conversando ou cantando de forma tranquila de modo a que este momento transmitisse conforto, segurança e prazer à criança. Penso que, tanto o momento da higiene como o momento da refeição, são igualmente importantes e tanto num como no outro o adulto consegue estabelecer contacto com as crianças e mostra-lhes que as suas necessidades são sempre prioritárias e respeitadas. Vivenciei ainda o momento da sesta, este é mais um momento que permitiu uma aproximação em mim e as crianças pois é importante estar perto da criança durante este momento, pois cada criança tem a sua maneira de acalmar e adormecer, tal como cada criança tem a sua chucha ou o seu boneco. É necessário ao adulto estar muito atento neste momento pois “as crianças continuam a precisar de atenção personalizada antes de adormecerem” (Idem, p.244). Por fim, vivenciei os momentos de exploração e nestes momentos as crianças pequenas precisam de se sentir apoiadas e, como tal, tentei estar o máximo possível alerta para as suas necessidades, pois como referem Post & Hohmann (2011) “quando os bebés e crianças pequenas tentam fazer coisas que não são capazes de completar ou realizar, o apoio do educador é de valor incalculável. Através de uma observação cuidadosa, os educadores compreendem quando deverão ajudar as crianças a levar a cabo as suas intenções” (p.86).

De modo a corresponder a todas as necessidades das crianças, questionei a educadora cooperante sempre que tinha dúvidas ou receios e, através da observação, adquiri também diversas aprendizagens. É possível concluir que a observação em que o observador participa é bastante construtiva pois permite-nos adquirir conhecimentos essenciais à nossa formação como profissionais e, também, como pessoas.

2. Contexto de Jardim-de-Infância¹³

Ao longo do estágio em jardim-de-infância pude presenciar e vivenciar algumas situações pertinentes e construtivas relacionadas com o meu tema, permitindo-me dar continuidade ao meu projeto com entusiasmo e, ainda, com mais interesse. Tal como no contexto de creche, neste também tive em atenção a observação das crianças, a reflexão acerca deste assunto, bem como as práticas e conceções da educadora relativamente a este tema. Desenvolvi ainda, com o grupo, um projeto sobre o conhecimento do corpo e da sexualidade, ao qual demos o nome: “Uma Viagem Fantástica”.

2.1. Situações Observadas¹⁴

Situação 1: Antes do momento da refeição desloquei-me com o grupo para a casa de banho, de modo a que realizassem a higiene. Enquanto auxiliava algumas crianças que estavam com dificuldade em abrir as torneiras, deparei-me com um rapaz a fazer xixi sentado encontrando-se também um pequeno grupo perto dele a comentar este facto. O rapaz explicou a esse pequeno grupo e a mim que não existia nenhum problema em fazer xixi sentado, pois em casa o seu pai também o fazia (Nota de Campo, 9 de Março de 2015).

Tal como já referi anteriormente, o momento de higiene é um momento bastante importante e delicado, seja qual for a faixa etária, neste caso seja berçário ou jardim-de-infância. Quando ocorreu esta situação considerei muito interessante pois nunca tinha observado, mas fiquei sem saber como reagir e como responder às crianças perante aquele momento. As crianças estavam de volta dele e a dizer que ele não podia, mas enquanto eu pensava no que dizer, o menino muito tranquilo explicou logo que não havia problema nenhum porque o pai em casa também o fazia. Posteriormente senti necessidade em falar com a educadora cooperante e expor a situação, à qual ela me disse que já tinha verificado que ele urinava sentado mas não considerou que fosse preocupante, explicitando ainda que tinha conhecimento que existiam homens adultos que também o faziam. Ainda assim, já perto do fim do estágio voltei a surpreender-me, novamente no momento de higiene. Estava a auxiliar um pequeno grupo na casa de

¹³ Elementos retirados de Produtos Académicos e Reflexões Semanais da Unidade Curricular Estágio em Jardim-de-Infância

¹⁴ Ver Apêndice XVII- Notas de Campo Jardim-de-Infância

banho e quando verifiquei este mesmo menino estava a urinar de pé, olhou para mim e disse-me: “vês Ana, já faço xixi em pé como os amigos”.

Situação 2: *Noutro momento de higiene notei que as raparigas iam juntas para perto da sanita, ou seja, por vezes quando uma rapariga estava sentada na sanita, as outras ficavam junto a esta a conversar e a observá-la. Mesmo os rapazes, por vezes, quando estava um a urinar, outro rapaz aproximava-se e ficava a observá-lo (Nota de Campo, 11 de Março de 2015)*

Tal como referido no quadro teórico de referência, nestas idades (4-5 anos) as crianças sentem muita curiosidade e questionam-se sobre várias situações nomeadamente as diferenças sexuais e, como tal, verifiquei que se observavam bastante uns aos outros nos momentos de higiene e demonstravam interesse relativamente às necessidades fisiológicas (cf. Marcondes, 1992). As raparigas não observavam só as raparigas e os rapazes não observavam apenas os rapazes, demonstravam bastante curiosidade pelo corpo do sexo oposto. Por vezes, tanto na sala como no recreio, dei conta de rapazes a mostrar o corpo e a ter conversas sobre defecação. Inclusive, na sala durante momentos de exploração se um deles falasse em defecação o grupo começava com sorrisos e a rir, sendo que quando o grupo ficava um pouco perturbado, tanto a educadora como a auxiliar, pediam que eles se calassem e parassem com a brincadeira pois já não estava a ter piada e explicavam que aquele não era o local ideal para estarem com aquela conversa.

Situação 3: *Para a atividade curricular (natação) todas as crianças necessitam de trocar de roupa no balneário destinado para o efeito, sendo que fica o grupo todo no mesmo balneário e a equipa pedagógica vai auxiliando sempre que necessário. Neste sentido, após a atividade, as crianças dirigiram-se para o balneário e enquanto despiam o fato de banho para se limpar, uma rapariga olhou para o rapaz que estava ao seu lado já despido e disse: “Olha...tu tens uma pilinha!”, com um olhar bastante surpreendido. A educadora explicou à rapariga que o amigo tinha uma pilinha porque era um rapaz, existindo diferenças entre os rapazes e as raparigas (Nota de Campo, 17 de Março de 2015).*

Esta foi, talvez, das situações mais espontâneas que eu observei ao longo do estágio. Foi mencionado no quadro teórico que as crianças possuem falsas teorias sexuais sendo a primeira o facto de atribuírem um pénis a todos, até às raparigas. As crianças desconhecem as diferenças anatómicas ao nível do órgão genital e quando as meninas observam o menino nu e verificam que este tem um órgão diferente do seu, ou seja têm um pénis, demonstram curiosidade por esta parte do corpo (cf. Freud, 1908). Daí a menina descrita na observação ter ficado tão surpreendida, mas a educadora cooperante reagiu com naturalidade, sorriu e calmamente explicou que há diferenças entre os meninos e as meninas sendo esta uma das diferenças. A partir desta situação fiquei alerta e quando iniciei o meu projeto decidi começá-lo a partir das diferenças entre os meninos e as meninas, partindo da história “Será que a joaninha tem uma pilinha?”

Situação 4:¹⁵ *Um grupo de crianças (3 raparigas e 1 rapaz) foram brincar para a casinha, onde decidiram que o rapaz seria o pai, uma das raparigas a mãe e as outras duas raparigas seriam as filhas. Passado um tempo decidiram trocar os papéis que cada um representava. Aqui brincaram ao faz de conta, onde representaram situações que vivenciam no seu dia-a-dia ou imitam situações que observam, sendo possível observar por exemplo a mãe a ralar com a filha ou o pai com a filha ao colo. Desde o início do meu estágio até este dia foi notório que poucos rapazes escolheram a área da casinha para brincar, por considerarem que esta é uma área para raparigas (Nota de Campo, 9 de Abril de 2015).*

A casinha era uma área bastante requisitada pelas crianças e aqui é onde elas mais exploram o faz de conta, onde inventam papéis e histórias. Este tipo de exploração permite às crianças criarem projetos imaginários e, assim, vão aprendendo a ter iniciativa, a decidir determinados aspetos do seu dia-a-dia e, ainda, permite desenvolver a sua imaginação. Quando as brincadeiras de faz de conta são desvalorizadas pelo adulto pode-se estar a desvalorizar a curiosidade e a capacidade de ter iniciativa da criança. Assim, a criança começa a construir sentimentos de vergonha e culpa pois pensa que todo aquele projeto imaginado é desapropriado (cf. Erikson citado por Veríssimo, 2002). A educadora valorizava bastante a exploração desta área mas ela própria não participava nas brincadeiras das crianças, algo que eu gostava de ter tido

¹⁵ Ver Apêndice VII- Fotografia (Nota de Campo, 9 de Abril de 2015)

oportunidade de fazer ao longo do estágio. Mas, ainda assim, observei bastantes vezes as brincadeiras deles, tendo reparado que eram quase sempre as mesmas meninas a ir para a área e sempre o mesmo menino. A maior parte dos rapazes desvalorizava esta área pois considerava ser um espaço para as raparigas e que eles brincavam na área das construções e com os carros. Ou seja, aqui já era visível que os rapazes tinham estereótipos daquilo que eles deviam fazer e dizer e daquilo que dizia respeito às brincadeiras das raparigas.

Situação 5: *As crianças encontravam-se em pequenos grupos a trabalhar enquanto eu e a auxiliar organizávamos alguns materiais. Passados uns minutos começámos a dar conta de uma pequena confusão e quando olhámos uma das raparigas tinha urinado nas cuecas e estava parada a olhar para nós bastante envergonhada e aflita com a situação. A auxiliar avançou logo em auxílio dela, levou-a para a casa de banho para limpá-la e trocá-la sem a castigar ou chamar porca, sendo bastante atenciosa com a criança. A criança explicou-lhe que estava muita confusão na sala e que já não conseguiu ir a tempo à casa de banho, explicando-lhe a auxiliar que não deve ficar à espera para ir à casa de banho até estar tão aflita (Nota de Campo, 28 de Abril de 2015).*

Foi uma situação bastante delicada pois nestes momentos as crianças ficam muito envergonhadas e os colegas muitas vezes apontam o dedo e gozam. O importante aqui é o adulto reagir calmamente sem punir a criança nem humilha-la, pois pode deixar sequelas para o futuro. Tanto eu como a auxiliar tivemos a mesma reação, levantámo-nos prontamente para ir ajudá-la mas a auxiliar chegou até ela mais rapidamente. É de salientar que foi extremamente atenciosa com a menina e foi visível que esta, depois de trocar de roupa, se sentiu apoiada e tranquila.

Situação 6:¹⁶ *No decorrer da atividade curricular de inglês, dinamizada por uma professora de inglês, dei conta que duas crianças bastante próximas. A L.M e o M.A sentaram-se ao lado um do outro e a L.M começou a dar a mão ao M.A e a encostar a cabeça no ombro dele. A professora de inglês separou-os pois considerou que não estavam a tomar atenção à atividade. Mas, ainda assim, é importante referir que, desde que iniciei o estágio já tinha notado uma grande aproximação entre estas duas crianças*

¹⁶ Ver Apêndice VIII- Fotografias (Nota de Campo, 4 de Maio de 2015)

pois estão sempre juntas, andam pelo recreio de mãos dadas e na sala brincam sempre juntas (Nota de Campo, 4 de Maio de 2015).

Ao longo de todo o estágio fui prestando atenção a estas duas crianças, observando-as em diferentes espaços, tais como a sala, o recreio, a casa de banho, entre outros. Notei que elas andavam sempre juntas e questioneei a educadora, que me explicou que elas andavam assim desde o primeiro dia em que se viram. É muito interessante ver o afeto demonstrado entre eles e como brincam, sorriem e riem ao longo de todo o dia, demonstrando serem uma grande felicidade. Ainda assim, por vezes a educadora sentia necessidade de as separar nos momentos de exploração orientada, pois a L.M tinha tendência para fazer as coisas pelo M.A não deixando que este explorasse e aprendesse por ele próprio.

2.2. Concepções e Práticas da Educadora Cooperante

Através do que pude observar durante o período de estágio, a educadora cooperante mantém um papel muito positivo relativamente à sexualidade infantil, à descoberta do corpo e às relações entre o adulto e a criança. A postura da educadora na sala e a relação que mantém com as crianças, coincide com as suas concepções relativamente a este tema expressas através do inquérito por questionário¹⁷ realizado.

Quanto à primeira pergunta a educadora explicitou que, para si, a sexualidade infantil consiste na “necessidade que as crianças têm de descobrir o seu corpo, manifestar os seus gostos conforme o género a que pertencem e demonstrar através das suas brincadeiras, interações e interesses a sua tendência natural”. Esta resposta é interessante pois a educadora associa a sexualidade infantil à descoberta do corpo, ao género e à brincadeira. Tal como referi no quadro teórico, uma temática está relacionada com a outra, ou seja, quando se pretende abordar a sexualidade infantil torna-se importante abordar o conhecimento do corpo, o modo como se relacionam e como se manifestam tendo em conta o género.

Na segunda questão, quanto à importância da sexualidade infantil e do conhecimento do corpo no pré-escolar, a educadora referiu que considerava importante pois “Através do toque e da carícia, comparando o seu corpo e os seus órgãos com os pais, irmãos e amigos na escola, a criança vai descobrindo as diferenças e semelhanças,

¹⁷ Ver Apêndice X- Inquérito por Questionário Educadora Cooperante Jardim-de-infância

despertando nela a curiosidade natural para entender toda a evolução do ser humano”. Na prática observei que a educadora realmente não tem problemas em responder às dúvidas e curiosidades do grupo pois, tal como foi apresentado no tópico anterior, uma menina mostrou-se surpreendida por o amigo ter uma pilinha e a educadora prontificou-se logo a esclarecê-la. E mesmo em relação ao M.A e à L.M, também acima referidos, a educadora não demonstra qualquer problema com aquela relação mais próxima, mesmo quando estão a trocar afetos na sala.

Relativamente à terceira questão, a educadora, para desenvolver esta temática, propôs ” histórias/contos, ver filmes, conversar e pesquisar sobre o que desejam saber e desenvolvendo projetos que os ajudem a esclarecer todas as dúvidas”. Penso que o ênfase no pesquisar e desenvolver projetos relaciona-se com o facto de a educadora trabalhar com a pedagogia de projeto. Foi por este motivo que para este relatório eu também realizei um projeto onde as crianças participaram na sua construção, tornando-se bastante interessante para mim, pois esta pedagogia supõe que o adulto vê a criança como alguém competente e capaz, considerando-a ainda uma investigadora e cada vez mais autónoma (cf. Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998).

Por fim, na última questão, relativamente aos constrangimentos da abordagem desta temática, a educadora cooperante considerou que para as crianças não existem constrangimentos pois “para as crianças tudo isto é natural”. Ou seja, à medida que as crianças aprendem a andar, a falar, entre outras competências que vão desenvolvendo, vão sendo também capazes de aprender sobre o seu próprio corpo, as suas sensações, o seu género e, claro, a sua sexualidade. Estas aprendizagens que a criança vai realizando marcam-na significativamente (cf. Pantoni, Piotto, & Vitoria, 1998). A educadora apontou que os constrangimentos surgem mais por parte dos adultos, frisando que “os pais, devido talvez às nossas raízes culturais, tem muita dificuldade em esclarecer os filhos sobre todas as dúvidas que eles apresentam”. É por este motivo que muitas vezes as crianças recebem uma educação sexual pouco adequada, com pouca informação e, por vezes, vão procurar descobrir as coisas sem a ajuda dos pais, acabando por desenvolver poucos conhecimentos e pouca intimidade com o seu corpo e com as questões relacionadas com a sexualidade (cf: Pantoni, Piotto, & Vitoria, 1998). A educadora rematou, afirmando que “torna-se por isso um grande desafio para nós educadoras, desenvolver atividades de carater pedagógico e lúdico, que sejam esclarecedoras para as crianças do tema em questão”.

2.3.A minha intervenção

Tal como referido acima no contexto de creche, a minha intervenção em jardim-de-infância também se iniciou com a observação participante e com a reflexão, constituindo-se ferramentas fundamentais para a minha intervenção relativamente ao conhecimento do corpo e à sexualidade infantil.

Com o intuito de corresponder aos interesses das crianças e com vista a trabalhar os conceitos inerentes aos temas acima mencionados, implementei um projeto e proporcionei às crianças momentos em grande grupo e em pequeno grupo.

Projeto- “Uma Viagem Fantástica”¹⁸

1ª Fase¹⁹

Tendo em conta que o modelo curricular utilizado na sala era o Movimento da Escola Moderna, aproveitei o momento em conselho de manhã para explicar ao grupo que tinha que realizar um projeto para me tornar educadora de infância. Perguntaram se era para ser como a C. e eu expliquei-lhes que sim. Comecei por lhes dizer que tinha umas dúvidas e que queria investigar sobre as diferenças entre os rapazes e as raparigas e, especialmente, sobre como é que se faziam e nasciam os bebés de modo a poder realizar o meu projeto. Questionei-os se eles queriam ajudar-me a descobrir, mostraram-se muito entusiasmadas e disseram que sim.

Após o conselho, as crianças foram para a natação e eu fiquei a preparar a sala. Quando voltaram, iniciei o tema do conhecimento do corpo a partir da leitura da história “Será que a Joanelinha tem uma pilinha?”, a partir de uma versão em power point para que todas as crianças visualizassem as ilustrações e, também, para que se tornasse mais apelativo e interessante. Durante a narração fui colocando perguntas ao grupo às quais iam respondendo e colocando novas questões, às quais tentei responder o mais corretamente possível de modo a que também compreendessem a mensagem da história. No fim, decidi estabelecer com o grupo uma conversa com o intuito de consolidar o tema e, também, para verificar o que eles efetivamente sabiam. Quando questionei o

¹⁸ Ver Apêndice XI- Planificação do Projeto

¹⁹ Ver Apêndice XII- Fotografias da 1ª Fase do Projeto

grupo sobre as diferenças entre os meninos e as meninas, de acordo com o registado nas notas de campo, o T.L respondeu-me que *os rapazes têm uma pilinha e as raparigas têm um pipi*, perguntei se eram só essas as diferenças ou se existiam mais e a M.F disse que *as raparigas têm cabelo comprido e os rapazes não*. Com o seguimento da conversa chegámos ao tema das brincadeiras, sem que este tivesse sido imposto por mim. Eu e a educadora acabámos por, em conjunto, questionar o grupo se as raparigas e os rapazes podiam brincar em conjuntos e se os rapazes podiam brincar na casinha e as raparigas com carros. O T.P riu-se e explicou que *não há problema das raparigas brincarem com os rapazes mas que elas não conhecem as suas brincadeiras*, dizendo ainda que *brincar na casinha e brincar com bonecas é coisa de meninas* (Nota de Campo, 14 de Abril). E, neste momento, quase todos os rapazes acenaram com a cabeça e riram-se acabando por perturbar e dispersar muito o grupo, não conseguindo continuar com a conversa.

Após o almoço quando voltámos para a sala pedi-lhes que se sentassem na área do tapete para lembrarmos o que tínhamos feito e conversado de manhã e também para lhes explicar o que iríamos fazer de seguida. Separei as mesas e pedi-lhes que sentassem de modo a formarem pequenos grupos, distribuindo as peças de um puzzle feito por mim onde no fim tinham que identificar se no puzzle construído estava representado um rapaz ou uma rapariga. Coloquei música ambiente e, tanto eu como a educadora, fomos circulando pela sala para os auxiliar. Este foi um momento que não ocorreu como eu tinha pensado e falado com a educadora. Primeiro, porque tiveram dificuldade em construir o puzzle em conjunto, ou seja, algumas queriam as peças só para si e depois os restantes elementos do grupo queixavam-se porque não conseguiam participar. Outro problema prendeu-se com o facto de algumas peças serem pouco perceptíveis e portanto tiveram dificuldade em compreender onde estas se encaixavam. Ainda assim, apesar de todas as dificuldades que senti, no fim o objetivo foi cumprido e cada grupo conseguiu identificar se o boneco do puzzle era um menino ou uma menina. Após este pequeno “jogo” eu e a educadora distribuímos uma folha a cada um onde estava escrito, eu sou um rapaz (para os rapazes) e eu sou uma rapariga (para as raparigas), sendo que a folha estava dividida ao meio. Cada um deles tinha que copiar o que estava escrito e desenhar-se num lado da folha vestido e do outro lado despido. Este foi um momento extremamente interessante pois as crianças estavam a desenhar-se exatamente da mesma maneira nos dois lados da folha, ou seja, tanto vestidos como despidos os desenhos

eram exatamente iguais. Aproximei-me da M.F e perguntei-lhe se ela não tinha maminhas, ela riu-se e disse que sim acabando por desenhar as maminhas no desenho onde ela considerava que estava despida. Depois perguntei-lhe se se lembrava do que tínhamos falado de manha, relativamente às diferenças entre os rapazes e as raparigas, perguntado que órgão ela tinha ao qual ela prontamente me respondeu que tinha um pipi porque era uma menina, desenhando logo a seguir. Optei por questioná-la e não por lhe dizer logo o que faltava no desenho para lhe dar a oportunidade de refletir sobre tudo o que tínhamos falado, considerando que assim a aprendizagem seria mais significativa. Tanto eu como a educadora fomos circulando pela sala, fazendo este tipo de perguntas para que as crianças compreendessem que realmente são diferentes vestidas ou despidas e para desenharem os seus órgãos, diferenciando os rapazes das raparigas. Notei que, enquanto estavam a fazer o desenho deles despidos e a desenhar os órgãos, os rapazes estavam com mais risinhos entre eles e mais reticentes em desenhar.

2ª Fase²⁰

No dia seguinte, relembrei o que tínhamos feito no dia anterior, e a partir daí introduzi a dúvida sobre como os bebés eram feitos e como nasciam. Para iniciar optei novamente por uma história intitulada “A mamã pôs um ovo”, mas desta vez optei pelo livro e não pelo power point, para não ser igual ao dia anterior. As crianças ouviram-me muito atentamente, e ao longo da narração fui colocando questões de modo a suscitar a sua curiosidade e também para compreenderem a mensagem da história. Quando terminei, pedi-lhes que me explicassem de onde vinham os bebés e qual o T.L explicou que *o papá mete uma sementinha na mamã*, a S.M explicou que *o bebé cresce na barriga mãe e a barriga cresce*, a M.F disse que *cortam a barriga da mãe e metem o bebé lá dentro*, o S.A ainda disse que *o bebé entra pelo umbigo* mas a S.P explicitou que *os bebés fazem-se com o corpo* (Nota de Campo, 15 de Abril de 2015). Como estávamos já muito perto da hora de almoço e, visto que mais nenhuma criança tinha uma sugestão, dei a conversa como terminada e disse-lhes que continuaríamos na parte da tarde.

²⁰ Ver Apêndice XIII- Fotografias da 2ª Fase do Projeto

Na parte da tarde, visto que a educadora desenvolve os projetos tendo em conta a Pedagogia de Projeto, perguntei ao grupo quem é que queria fazer parte deste projeto e investigar mais este tema. Assim, voluntariaram-se 5 crianças, sendo que foi com essas que desenvolvi o resto do projeto que posteriormente apresentámos às restantes crianças.

Juntei-me com este pequeno grupo e começamos a delinear a construção do nosso projeto. Comecei por escrever aquilo que eles gostavam de saber, tendo em conta que demonstraram interesse por saber como se faziam os bebés, como nasciam e como se formava menino ou menina, pois eles acreditavam que era a barriga que escolhia o sexo do bebé. Decidimos também onde iríamos recolher a informação, sendo que eles optaram essencialmente pelos livros. Posteriormente, perguntei-lhes o que eles sabiam sobre este assunto e aponte numa folha as suas respostas, sendo elas:

L.L: O papá e a mamã namoram...eles dão um beijinho na boca...também dão um abraço.

T.L: A pilinha do papá entra no pipi da mamã...as sementes do papá passam da pilinha para o pipi da mamã e depois a semente vai para o ovo da mamã.

C.T: Começa a crescer a sementinha e a barriga da mamã...depois sai pela barriga da mamã. Ah e o bebé bebe leite pela maminha da mamã.

(Nota de Campo, 15 de Abril de 2015).

3ª Fase²¹

No dia seguinte levei livros para darmos início ao projeto propriamente dito, deixando que as crianças primeiro explorassem livremente. Fomos explorando em conjunto a informação que tínhamos e o que eles compreendiam dela, para eu ir tomando notas daquilo que era dito. Tentei ao máximo que este procedimento não se tornasse exaustivo para as crianças, sendo que eles iam desenvolvendo o trabalho e brincando nas áreas. Eu considerei que o projeto ficava mais interessante se fosse escrito e ilustrado por elas e, portanto, ao longo das semanas do desenvolvimento deste trabalho fui auxiliando a escrita e os desenhos, disponibilizando diferentes folhas e diferentes canetas.

²¹ Ver Apêndice XIV- Fotografias da 3ª Fase do Projeto

No momento da finalização do projeto, reuni o grupo todo na zona do tapete para procedermos à apresentação do mesmo. Relembrei-os do intuito do projeto e juntamente com o pequeno grupo apresentámos tudo aquilo que tínhamos registado. Foi bastante interessante, pois foram perfeitamente capazes de explicar com clareza o que tinham descoberto e aprendido. O restante grupo, que assistia à apresentação, manteve-se sempre muito atento e foi participando, colocando algumas questões. Assim, comunicámos ao restante grupo que após investigar descobrimos que:

L.L: As sementes do papá chamam-se espermatozoides e a semente da mamã chama-se óvulo.

P.J: A pilinha do papá entra dentro do pipi da mamã e vão muitos espermatozoides até ao óvulo.

C.T: Apenas um consegue entrar e a isto chama-se fecundação. Começa a formar-se o bebé devagar.

S.M: O bebé está protegido por uma bolsa que se chama líquido amniótico...Come através de um tubo que se chama cordão umbilical e está ligado à mãe através da placenta.

T.L: O bebé está na barriga da mãe durante nove meses...Ao longo deste tempo o bebé vai crescendo e a barriga da mãe também.

C.T: Depois a mãe faz uma ecografia para ver o bebé...Quando o bebé já está muito grande ele quer sair.

L.L: A mãe vai para o hospital para o médico tirar o bebé...A isto chama-se fazer o parto.

T.L: O bebé pode nascer pelo pipi...Ou então pela barriga.

S.M: Assim que sai começa a chorar...Depois cortam o cordão umbilical e forma-se uma cicatriz...O umbigo.

P.J: O bebé bebe leite pela maminha da mamã ou do biberão...A mãe e o pai cuidam do bebé.

S.M: A mãe tem sementes XX e o pai tem sementes XY...Estas chamam-se cromossomas. Quando a semente da mãe se junta com a semente X do pai nasce uma menina...Se a semente da mãe se junta com a semente Y do pai nasce um menino.

(Nota de Campo, 20 de Maio de 2015)

Gostaria de salientar que, apesar de terem sido perfeitamente capazes de explicitar o que descobriram, fui sempre auxiliando, fazendo perguntas ao grupo do projeto de modo a que soubessem o que tinham a dizer e qual a ordem correta dos factos.

Neste projeto ainda contamos com a ajuda dos pais, tendo em conta que o nome do projeto foi escolhido através de uma sugestão dada por uma mãe. Um dia à tarde a mãe da S.M foi buscá-la mais cedo e nós estávamos a tentar arranjar um nome para o nosso projeto pois não queríamos intitula-lo de projeto dos bebés. Assim, por sugestão da educadora, mostrei e expliquei à mãe o que tínhamos feito e perguntei-lhe se tinha alguma sugestão para o nome²². Depois de algum tempo a pensar esta sugeriu Uma Viagem Fantástica, pois as crianças realizaram uma viagem na descoberta do corpo e da sexualidade. Eu gostei bastante da ideia e como o grupo também concordou acabou por ser este o nome do projeto.

Na reunião de pais, na qual estive presente, a educadora pediu-me que lhes explicasse todo o projeto que tinha desenvolvido. Assim, comecei por explicar que estava a realizar o mestrado para me tornar educadora de infância e que nesse âmbito tinha que realizar um projeto, sendo que o tema do meu projeto era “A sexualidade infantil e o Conhecimento do Corpo em Creche e Jardim-de-Infância”. Neste sentido, expliquei que realizei um projeto que promovesse esta temática e enquanto explicava em que consistia o projeto alguns pais riam-se e diziam que já entendiam o porquê de tantas perguntas sobre os bebés à hora de jantar. Alguns pais disseram que responderam às perguntas e tentaram explicar o que eles queriam saber, mas outros demonstraram que tentaram evitar um pouco o assunto.

Concluindo, gostaria de salientar todo o apoio da educadora no desenvolvimento deste projeto, deixando-me completamente à vontade para o desenvolver da forma que eu considerasse melhor mas, ainda assim, foi dando sugestões sempre que eu necessitei. Devo ainda salientar que reagiu com muita naturalidade ao tema, chegando a dizer-me

²² Ver Apêndice XV- Escolha do Nome do Projeto

que o considerava extremamente interessante e pouco trabalhado ao nível da educação de infância. Após toda a realização e apresentação e após refletir, penso que este foi bastante interessante para as crianças pois retiraram inúmeras aprendizagens e estiverem sempre muito entusiasmadas. Para mim, como futura profissional e como pessoa, achei interessantíssimo todo o decorrer do projeto, pois não tinha noção das concepções das crianças relativamente a este tema. Permitiu-me ainda criar uma postura relativamente a esta temática, pois superei a dificuldade e a insegurança de abordar determinados conceitos.

3. Possíveis estratégias a implementar

Tendo em conta o meu objeto de estudo e através de uma reflexão do quadro teórico de referência e da interpretação da intervenção, relativamente ao conhecimento do corpo e à sexualidade infantil, posso identificar algumas formas de promover estes conhecimentos em contextos de educação de infância.

Primeiramente, uma forma de promover as descobertas relacionadas com o corpo e a sexualidade, passa por responder ao que as crianças querem saber. Para responder às suas questões e à sua curiosidade devem-se dar explicações curtas e simples, de modo a que fiquem completamente esclarecidas e, caso continuem a fazer perguntas, o educador deve responder até que a criança fique satisfeita com as respostas. Ainda assim, tão importante como a informação que se transmite é também o clima afetivo e emocional que se sente nesses momentos. Se o adulto falar com a criança sobre este assunto demonstrando constrangimento, ansiedade ou vergonha, pode transmitir estes sentimentos à criança e esta poderá pensar que se trata de um assunto mau e proibido. As crianças têm que compreender que a sua curiosidade e as suas dúvidas são extremamente importantes, que merecem ser esclarecidas e que a sexualidade pode e deve ser falada e vivida da forma mais natural possível (cf: Pantoni, Piotto, & Vitoria, 1998).

De acordo com Marques, Vilar & Forreta (2002, p.51), os objetivos para promover a educação sexual ao nível do pré-escolar passam por desenvolver conhecimentos sobre:

- “As principais componentes do corpo humano e da sua originalidade em cada sexo”;
- “Os papéis sexuais e as necessárias exceções”.

- “Os mecanismos básicos da reprodução humana, compreendendo os elementos essenciais acerca da concepção, da gravidez e do parto”;
- “Os cuidados necessários ao recém-nascido”;
- “A adequação das várias formas de contacto físico nos diferentes contextos de sociabilidade”.

Deve também desenvolver atitudes de:

- “A aceitação das diferentes partes do corpo e da imagem corporal”;
- “Aceitação da sua identidade sexual”;
- “Relativização dos papéis de género”;
- “Valorização das relações afectivas com a família e com os amigos”;

E ainda desenvolver competências para:

- “Expressar opiniões e sentimentos pessoais”;
- “Comunicar acerca de temas relacionados com a sexualidade”;
- “Cuidar, de modo tendencialmente autónomo, da higiene do seu corpo”;
- “Adequar as várias formas de contacto físico aos diferentes contextos de sociabilidade”.

É possível proporcionar estes conhecimentos, atitudes e competências utilizando diversos meios, tais como livros, revistas ou internet, através do desenvolvimento de diversos projetos em que as crianças participam e investigam, através da ilustração das suas descobertas (pintura, desenho, recorte e colagem), através da solicitação de outros serviços (centro de saúde, saúde escolar, farmácias, família). É importante referir novamente que a abordagem desta temática não deve ser apenas para ensinar conceitos e, deve-se sim, respeitar uma abordagem transversal de modo a que esta seja contextualizada no grupo e nas suas necessidades, tal como as restantes áreas de conteúdo (cf. Nos inquéritos por questionário).

Capítulo IV- Considerações Globais

Após o término de todo este percurso, após uma das experiências mais significativas desta longa caminhada, torna-se importante refletir sobre o trabalho desenvolvido, as dificuldades sentidas bem como todas as aprendizagens adquiridas tanto ao nível teórico como prático. É bastante pertinente referir que, com este estudo, não se pretendia atingir respostas conclusivas, não sendo possível generalizá-las pois o tempo de intervenção é um pouco reduzido e, também, porque se refere apenas a dois contextos. Estas conclusões são, então, aplicadas aos contextos, grupos e intervenientes que foram estudados. Ainda assim, considero que as intervenções que realizei foram pertinentes, tendo ido de encontro aos interesses das crianças, tal como também não contrariou as intencionalidades das educadoras cooperantes.

A construção do presente relatório, permitiu-me adquirir uma nova experiência como investigadora e permitiu-me ainda melhorar a capacidade de reflexão e de partilha de conhecimentos. Quando revejo as situações e emoções que vivenciei ao longo deste ano compreendo que a partilha de saberes, tanto com professores, colegas, educadoras cooperantes, famílias e principalmente, com as crianças, permitiram-me construir um sentido para as minhas ações. Ao longo dos dois estágios o facto de observar, registar e posteriormente refletir fizeram parte da minha rotina, permitindo-me melhorar a minha prática enquanto futura educadora de infância. Nesta profissão é extremamente importante interrogarmo-nos e refletirmos de modo a que a ação e a prática vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças. O educador deve recorrer à observação e registo para que possa conhecer cada criança e, também, todo o grupo para intervir da forma mais adequada. Para além de avaliar cada aprendizagem e conquista da criança, deve também auto avaliar-se, bem como avaliar as suas práticas pedagógicas (Cf: Marques et al, 2007).

Analisando a temática que orientou o presente relatório considero que as educadoras cooperantes participantes no estudo têm presente a importância do conhecimento do corpo e da sexualidade ao nível da creche e do jardim-de-infância. As questões adjacentes à questão de investigação-ação (O que sabem as educadoras sobre a sexualidade infantil e como lidam/agem com essas questões? Que propostas, pode a educadora utilizar para promover aprendizagens relativamente ao conhecimento do corpo e à sexualidade infantil? Que constrangimentos existem aquando da abordagem deste tema?) foram respondidas através do inquérito feito às educadoras. Estas têm consciência da importância da sexualidade no desenvolvimento das crianças, sendo que

o mais decisivo é que estas se desenvolvam de uma forma saudável e feliz. Apresentaram diversas propostas, tais como conversas com o grupo para esclarecer as suas dúvidas, o uso de livros e internet, a realização de projetos em que as crianças sejam as principais investigadoras e também o recurso a meios como o centro de saúde e a farmácia. Para estas duas educadoras cooperantes os maiores constrangimentos provêm dos adultos, nomeadamente dos pais e das famílias, que por vezes não sabem como abordar este assunto com as crianças e também não permitem que a educadora o faça. Cabe à educadora abordar o assunto em contexto de sala mas tentando também integrar a família, de modo a que esta compreenda a importância deste tema para o desenvolvimento saudável da criança e para que a própria família participe também nesta aprendizagem.

Considero de extrema importância elogiar a atitude das educadoras cooperantes pois, desde o momento que conversei com estas sobre o tema do meu relatório do projeto de investigação, demonstraram estar sempre bastante disponíveis e não colocaram qualquer problema na abordagem deste tema junto das crianças. Mostraram-se livres de preconceitos, sendo visível que toda a sua prática e todas as suas conceções eram centradas na criança.

Relativamente às dificuldades vivenciadas e às limitações sentidas quanto à construção deste projeto, passo a enumerar algumas. A primeira dificuldade surgiu aquando da escolha do tema, tal como referi na introdução. Tinha noção de que todos os temas estudados ao nível da educação de infância eram importantes mas, ainda assim, pretendia um tema pouco estudado e trabalhado e que me permitisse aprofundar conhecimentos e preencher falhas como futura profissional. Assim, optei por um tema bastante pertinente e suficientemente motivador para que conseguisse trabalhar e aprender com gosto e dedicação.

Outra dificuldade sentida refere-se à construção do quadro teórico de referência, sendo que quando escolhi o tema e, posteriormente, quando iniciei este relatório sentia-me um pouco perdida e com dificuldade na organização da informação de modo a que ficasse bem estruturado. Mas, para solucionar esta dificuldade, contei com toda a ajuda e apoio da professora orientadora deste relatório que me disponibilizou informação e me ajudou a estruturar os tópicos relevantes a ser abordados. Ainda assim, este é um

problema que se mantém pois é raro encontrar numa obra sobre o desenvolvimento da criança, um capítulo que faça referência à “Educação Sexual”.

Uma última dificuldade diz respeito aos meus medos e inseguranças como futura profissional, tanto a nível prático como teórico. Ao nível da prática, ou seja ao longo dos estágios, tive medo de falhar e errar mas estes medos foram sendo ultrapassados conforme me fui adaptando à sala e ao grupo, contando sempre com todo o apoio e ajuda das educadoras cooperantes. Ao nível da teoria, foram várias as vezes que senti que não seria capaz de desenvolver e redigir este relatório mas, aos poucos e com todo o apoio necessário, fui conseguindo construí-lo.

Como é natural também encontrei limitações, a primeira prende-se com o facto de nem sempre ter conseguido citar diretamente Sigmund Freud, sendo que por vezes tive que citá-lo através de outros autores. Ainda assim, considero que toda a informação abordada no quadro teórico de referência é pertinente e mantém presente as perspetivas de Freud. Uma outra limitação diz respeito ao pouco tempo que tive para intervir enquanto investigadora. As atividades propostas pelas instituições, bem como as planificações das educadoras tornam as 10 semanas de estágio curtas para intervir e avaliar essa mesma intervenção. No caso do jardim-de-infância não consegui interagir e brincar com as crianças, por exemplo, na área da casinha de modo a observá-las mais atentamente e de participar nas suas brincadeiras de faz de conta. No entanto, dentro das dificuldades e limitações, tentei realizar este projeto o melhor que consegui.

Em relação às contribuições do estudo desta temática e deste projeto final enquanto futura profissional, considero que enriqueci o meu conhecimento acerca da sexualidade infantil e irei, sem dúvida, ter este estudo em conta durante a minha prática profissional e, se possível, irei partilhá-lo com outros profissionais. Toda a pesquisa realizada para a elaboração do quadro teórico de referência permitiu-me adquirir conhecimentos aprofundados relativamente ao conhecimento do corpo, mais especificamente as noções de género e as brincadeiras que a partir daqui se desenvolvem. Ao nível do desenvolvimento sexual da criança, permitiu-me aprofundar conhecimentos, essencialmente quanto às suas manifestações, às suas teorias sexuais, às várias fases do seu desenvolvimento psico-sexual e quanto ao papel do educador na abordagem desta temática. Uma outra contribuição relevante foi o facto de aprofundar a compreensão de que a sexualidade está presente desde a gestação e que vai evoluindo ao longo da vida.

Para crescerem saudáveis e para terem uma vida sexual saudável enquanto adultos, as crianças não devem ser alvo de punições e humilhações. Devem sim, ser ouvidas, ajudadas e compreendidas de modo a que fiquem esclarecidas e não vejam a sexualidade como algo mau e proibido. O principal objetivo é que as crianças explorem o mundo que as rodeia e que sejam felizes.

Compreendo melhor a importância do papel do adulto e especialmente do educador na abordagem desta temática, na medida em que a educação é uma área onde a sexualidade tem sido muito ignorada e condenada, o que pode suscitar o medo que alguns educadores demonstram em abordar este tema. É importante que o educador se escute a ele próprio e escute a criança, pois esta capacidade irá permitir-lhe não condenar os desejos das crianças, como, também, irá ajudá-la a reconhecê-los e a exprimi-los de uma forma livre (Cf: Mauco, 1977). Deste modo, o educador desempenha um papel extremamente importante na educação sexual das crianças, pois este é um privilegiado quanto às trocas afetivas, à proximidade no quotidiano e por ser considerado, pelas crianças, como modelo de comportamento (Cf: Marques, Vilar & Forreta, 2002). Rapaport (1993) considera que para além do medo das palavras da psicanálise (auto-erotismo, pulsões, recalçamento) é sempre através “da relação com o outro” que se fala desta conceção dinâmica e evolutiva da sexualidade Infantil. Assim, é através das suas origens que se alimentam as capacidades ulteriores de amar e ser amado. É ainda importante referir que, mais do que transmitir conceitos sobre o que está certo ou errado, o educador deve procurar abster-se “de emitir juízos de valor, procurando, pelo contrário, proporcionar [às crianças] desafios que permitam a exploração de valores pessoais, a análise de situações e a tomada de decisões” (Marques, Vilar & Forreta, 2002, p.53).

Enquanto profissionais de educação estamos sempre muito centrados na promoção de momentos de aprendizagem que transmitam os vários conteúdos. Torna-se essencial, para sermos bons profissionais, termos sempre em consideração o bem-estar das crianças, se estas se encontram felizes naquele espaço e se estamos a responder às suas dúvidas e curiosidades. Assim, as crianças devem viver em harmonia com os seus pares mas especialmente consigo mesmas, podendo manifestar-se à vontade, sem medo de serem repreendidas ou castigadas.

Em modo de conclusão, durante este longo percurso, foram várias as aprendizagens construídas, os contributos retirados bem como as dificuldades ultrapassadas, tanto a nível profissional como pessoal. Penso que consegui cumprir o meu papel de estagiária e consegui promover aprendizagens bastante significativas, especialmente em relação ao conhecimento do corpo e da sexualidade. Também eu realizei diversas aprendizagens com as crianças que acompanhei ao longo dos dois momentos de estágio. Uma mais-valia para retirar tantas aprendizagens foram as excelentes relações que estabeleci com as equipas pedagógicas de ambos os contextos. Foram, sem dúvida alguma, pessoas importantes para a construção deste relatório e, também, para a construção da minha identidade profissional. Por fim, gostaria de referir que toda a equipa, incluindo eu, trabalhou com o intuito de proporcionar diversos momentos significativos às crianças, bem como fazê-las felizes. Termina com o sentimento de missão cumprida.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de formação de professores*, 21-30.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação-Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação-Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cordeiro, M. (2012). *O desenvolvimento da Sexualidade Infantil*. Obtido em 6 de Outubro de 2015, de Revista Pais e Filhos: <http://www.paisefilhos.pt/index.php/opiniaio/mario-cordeiro/1393-o-desenvolvimento-da-sexualidade-infantil>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Viera, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 455-479.
- Dolto, F. (1982). *Psicanálise e Pediatria*. Lisboa: Dom Quixote.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto Ser Mais. Educação para a Sexualidade Online*. Obtido em 27 de Fevereiro de 2015, de Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf
- Finco, D. (2003). *Relações de género nas brincadeiras entre meninos e meninas na educação infantil*. Obtido em 23 de Maio de 2015, de <http://www.cppnac.org.br/wp->

content/uploads/2013/07/Rela%C3%A7%C3%B5es-de-genero-nas-brincadeiras-de-meninos-e-meninas.pdf

Franco, V., & Albuquerque, C. (s.d.). *Contributos da Psicanálise para a Educação e para a relação Professor-Aluno*. Obtido em 11 de Novembro de 2015, de <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium38/13.pdf>

Freire, M. A. (s.d.). *As relações de género entre as crianças na educação infantil*. Obtido em 1 de Outubro de 2015, de [file:///C:/Users/Ana/Downloads/3881-6395-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana/Downloads/3881-6395-1-PB%20(1).pdf)

Freud, S. (1908). On the Sexual Theories of Children. In S. Freud, *Freud- Complete Works* (pp. 831-836).

Freud, S. (2009). *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

J.Laplanche, & Pontalis, J. (1970). *Vocabulário da Psicanálise*. Moraes Editores.

Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1990). *Metodologia de Projeto-Um Projeto de Mudanças*. Porto: Afrontamento.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa-Fundamentos e Práticas* (5ª Edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Marcondes, K. A. (1992). Sexualidade Infantil: Considerações relevantes para o trabalho pedagógico. *Revista Universo Pedagógico*, 22-31.

Marques, A. M., Vilar, D., & Forreta, F. (2002). *Os Afectos e a Sexualidade na Educação Pré-Escolar-Um guia para educadores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.

Marques, M., Santos, C. O., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. (E. S. Frassinetti, Ed.) Obtido em 11 de Setembro de 2015, de

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=2

Martins, M. R. (s.d.). *(Im)possibilidade de conexão entre psicanálise e educação*. Obtido em 1 de Outubro de 2015, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0243.pdf>

Mauco, G. (1977). *Educação e Sexualidade*. Lisboa: Moraes Editores.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica-Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. M. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (pp. 142-159). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Pantoni, R., Piotto, D., & Vitoria, T. (1998). Conversando sobre Sexualidade. In *Os Fazeres na Educação Infantil* (pp. 63-67). São Paulo: Cortez Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rabello, E., & Passos, J. S. (s.d.). *Erikson e a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento*. Obtido em 9 de Outubro de 2015, de <http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf>

Rapoport, D. (1993). La sexualité de l'enfant et l'amnesie infantile: quel enseignement. In S.-D. Kipman, & D. Rapoport, *La sexualité <<oubliée>> des enfants* (pp. 24-25). Stock-Laurence Pernoud.

Ré, M. I. (2007). *Educação Sexual na Infância (Um desafio possível)*. Lisboa: Ediba.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 127-142.

- Silveira, J. M. (2010). *Manifestações da sexualidade da criança na Educação Infantil: Estranhamentos e Desafios*. Obtido em 6 de Outubro de 2015, de Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás: http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=827
- Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson)*. Porto: Faculdade de Medicina do Porto.
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, E. (2002). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Documentos Institucionais:

- Dossier Pedagógico desenvolvido na UC Estágio em Creche (2014/2015)
- Produtos Académicos desenvolvidos na UC Estágio em Jardim-de-Infância (2014/2015)
- Projeto Educativo da Instituição A (2012-2015)
- Projeto Educativo da Instituição B (2013-2016)
- Projeto Pedagógico da sala A da Instituição A (2014/2015)
- Projeto Pedagógico da sala B da Instituição B (2014/2015)

Apêndices

Índice de Apêndices

Apêndice I- Apresentação e Autorização Creche.....	106
Apêndice II- Apresentação Jardim-de-Infância.....	107
Apêndice III- Planta Sala A (Instituição A)	108
Apêndice IV- Rotina Sala A (Instituição A)	109
Apêndice V- Planta Sala B (Instituição B).....	110
Apêndice VI- Rotina Sala B (Instituição B).....	111
Apêndice VII- Fotografia (Nota de Campo, 9 de Abril de 2015)	112
Apêndice VIII- Fotografias (Nota de Campo, 4 de Maio de 2015).....	113
Apêndice IX- Inquérito por Questionário Educadora Cooperante Creche.....	114
Apêndice X- Inquérito por Questionário Educadora Cooperante Jardim-de-Infância .	118
Apêndice XI- Planificação do Projeto	119
Apêndice XII- Fotografias 1ª Fase do Projeto.....	122
Apêndice XIII- Fotografias 2ª Parte do Projeto.....	123
Apêndice XIV- Fotografias 3ª Fase do Projeto	124
Apêndice XV- Escolha do nome do Projeto.....	125
Apêndice XVI- Notas de Campo Creche	126
Apêndice XVII- Notas de Campo Jardim-de-Infância	129

Apêndice I- Apresentação e Autorização Creche

Olá Pais,

Eu sou a Ana Marinheiro e estou a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Setúbal, com o objetivo de me tornar Educadora de Infância.

Durante os próximos meses (13 de Outubro a 17 de Dezembro de 2014), irei realizar o estágio junto dos vossos filhos. Sendo assim gostaria de pedir autorização para os fotografar em alguns momentos (momentos de brincadeira, rotinas e atividades), meramente para suporte académico.

Desde já obrigado pela vossa colaboração.



Autorização:

Sim: _____

Não: _____

Apêndice II- Apresentação Jardim-de-Infância

Olá Pais!!

Eu sou a Ana Marinheiro e estou a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Setúbal, com o objetivo de me tornar Educadora de Infância.

Durante os próximos meses (2 de Março a 20 de Maio de 2015), irei realizar o estágio na sala Branca junto dos vossos filhos. Espero aprender muito com eles e que eles também aprendam muito comigo!



Olá Pais!!

Como sabem estou a terminar este estágio bem como este longo percurso para me tornar Educadora de Infância.

Ao longo destas semanas aprendi muito com os vossos príncipes e princesas e fui muito feliz na sala branca. Espero que eles também tenham aprendido muito comigo!

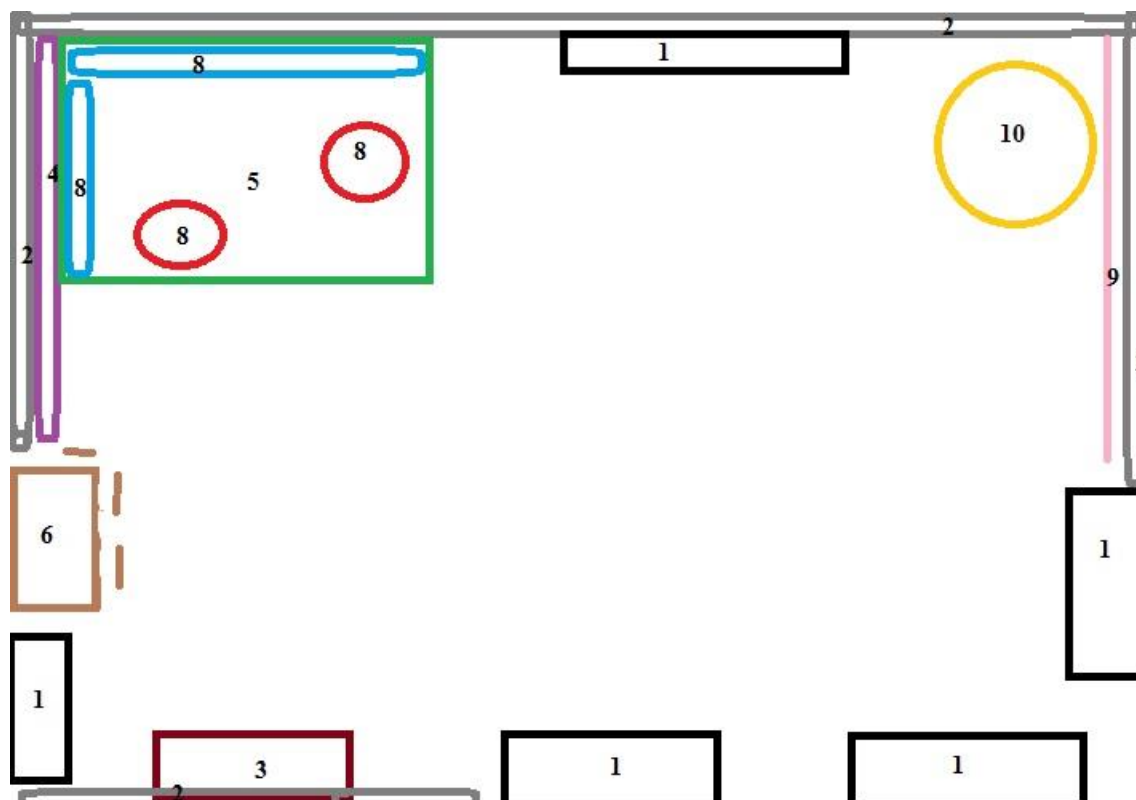
Obrigado!

A estagiária,

Ana Marinheiro



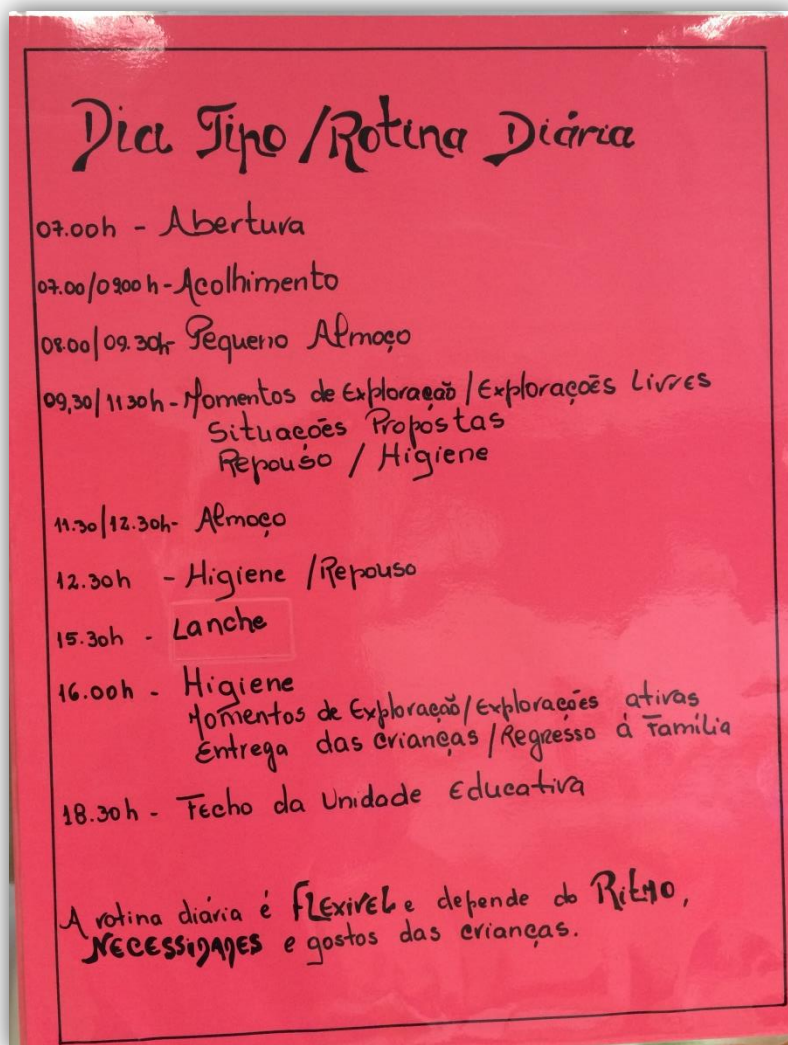
Apêndice III- Planta Sala A (Instituição A)²³



- 1- Portas; 2- Janelas; 3- Móvel; 4- Espelho; 5- Colchões; 6- Mesa com cadeiras;
8- Almofadas; 9- Corrimão interativo; 10- Cesto com brinquedos

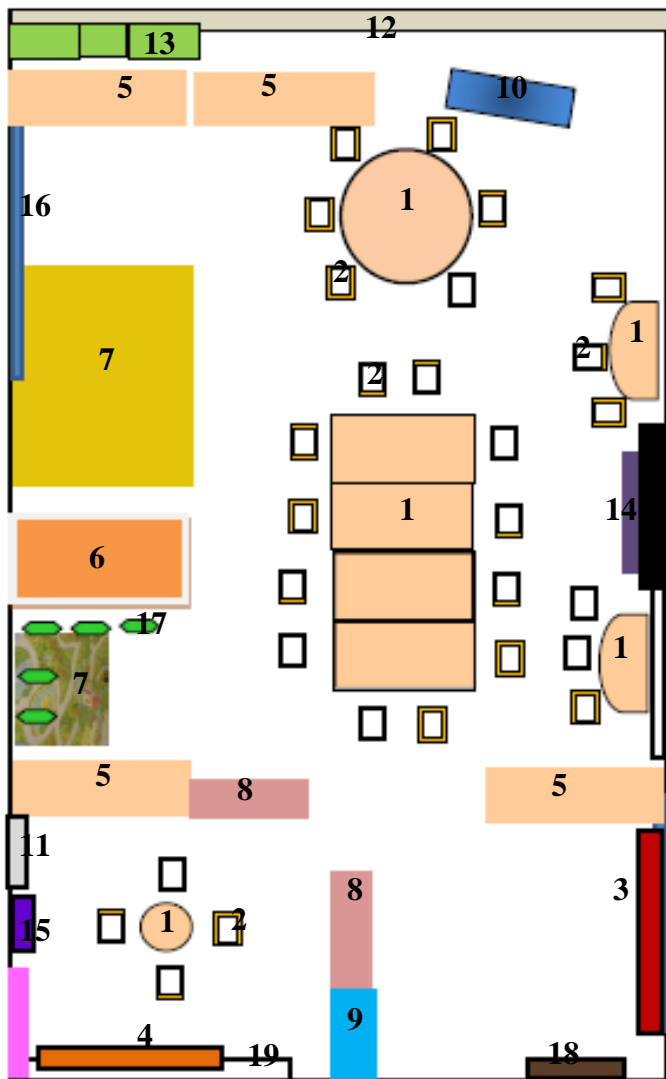
²³ Retirado do Dossier de Estágio em Creche da Unidade Curricular Estágio em Creche

Apêndice IV- Rotina Sala A (Instituição A)²⁴



²⁴ Retirado do Dossier de Estágio em Creche da Unidade Curricular Estágio em Creche

Apêndice V- Planta Sala B (Instituição B)²⁵



1. Mesas
2. Cadeiras
3. Cabides
4. Aquecedor
5. Móveis
6. Estante dos livros
7. Tapete
8. Fogão
9. Fantocheiro
10. Cavalete
11. Espelho
12. Janelas
13. Caixas
14. Quadro preto e quadro magnético
15. Cama das bonecas
16. Placards
17. Cestos
18. Porta
19. Prateleira

²⁵ Retirado do Produto Acadêmico da Unidade Curricular Estágio em Jardim-de-Infância

Apêndice VI- Rotina Sala B (Instituição B)²⁶

Agenda Semanal					
2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	SÁBADO E DOMINGO
ACOLHIMENTO	ACOLHIMENTO	ACOLHIMENTO	ACOLHIMENTO	ACOLHIMENTO	FAMÍLIA 
CONSELHO	CONSELHO	EXPOSIÇÃO MUSICAL	CONSELHO	CONSELHO	
INICIAÇÃO À LINGUAGEM INGLESA	NATAÇÃO	DE	CÊNCIAS (MATEMÁTICA/CULINÁRIA)	EXPRESSIONISMO ARTÍSTICO EM LINGUAGEM INGLESA	
ATIVIDADES/PROJETOS	ATIVIDADES/PROJETOS	ATIVIDADES/PROJETOS			
		ALMOÇO/RECREIO/SALA			
HOJE EU CONHEÇO	EXPRESSIONISMO PLÁSTICO	TRABALHO CURRICULAR COMPARTICIONADO	EXPRESSIONISMO MUSICAL	TRABALHO CURRICULAR COMPARTICIONADO	
EXERCÍCIO		BRINQUEDOS TRABALHADOS			
COMUNICAÇÃO ORAL/ESCRITA		COMUNICAÇÃO ORAL/ESCRITA			
		LANCHE			
		REGRESSO À FAMÍLIA E EXTRACURRICULARES			

²⁶ Retirado do Produto Acadêmico da Unidade Curricular Estágio em Jardim-de-Infância

Apêndice VII- Fotografia (Nota de Campo, 9 de Abril de 2015)



Apêndice VIII- Fotografias (Nota de Campo, 4 de Maio de 2015)



Apêndice IX- Inquérito por Questionário Educadora Cooperante Creche

Inquérito por Questionário – Educadora de Infância Cooperante

No âmbito do Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, venho solicitar a sua colaboração neste Inquérito, de modo a recolher informação relevante para o meu projeto.

1. O que é, para si, a sexualidade infantil?

A sexualidade diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças sobre o seu corpo, a sua identidade, as suas relações e interações consigo mesma e com os outros. Está presente na criança desde que ela nasce e encontra-se ligada ao crescimento do corpo e das emoções e à expressão de sentimentos, desejos e é fundamental para o desenvolvimento do bem-estar e da autoestima. A sexualidade infantil não pode, por isso, ser desligada de todos os outros aspetos da vida da criança, nomeadamente as suas características pessoais, sociofamiliares e culturais. A sexualidade constrói-se nas relações e pelas relações (da família, dos amigos, da escola...) e engloba questões como identidade de género, estereótipos, funções e formas de ser e estar. O desenvolvimento da sexualidade é um processo presente durante toda a vida, mas é determinante nos primeiros anos, por serem nestes que se constrói os alicerces e a identidade de cada criança. A sexualidade infantil é um dos aspetos que, “bem vivida”, permite que a criança saiba quem é, como é, saiba quem são os outros, como são, encontrando assim confiança em si mesma e no mundo.

2. Considera a temática da sexualidade infantil e do conhecimento do corpo, uma área importante para a Educação Pré-Escolar?

É importante porque faz parte da vida da criança e do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem desde que nasce (ou até ainda dentro da barriga da mãe...) pelo que não pode ser ignorada ou reprimida. Se como se diz, um dos objetivos da educação pré-escolar é proporcionar “um desenvolvimento global equilibrado e harmonioso”, a sexualidade infantil e o conhecimento do corpo estão incluídos. À semelhança do que acontece com outras áreas do currículo, este domínio não deverá ser objeto de uma intervenção específica, expositiva, “assente em lições” para tratar o tema,

nem se deve esgotar numa abordagem que se situe apenas no conhecimento do corpo, como algo descritivo, que as crianças devem saber nomear e identificar. A sexualidade insere-se em diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente a formação pessoal e social, as ciências, o conhecimento do mundo, pelo que a sua exploração deverá ser multifacetada e enriquecida com a experiência de todos que fazem parte do grupo, respeitando-se as diferenças individuais e sociofamiliares. A sexualidade é um “processo” presente durante toda a vida, mas inicia-se na sua origem, pelo que faz todo o sentido tê-la presente no começo da “vida institucional” da criança. A criança é um todo, não uma soma de partes e quanto melhor se conhecer e conviver com o que é, melhor se sente, melhor aprende e melhor se relaciona com a vida e o mundo.

3. Que tipo de propostas pode desenvolver para promover aprendizagens relativamente à sexualidade infantil e ao conhecimento do corpo?

Respeitando-se uma abordagem transversal, contextualizada no grupo e nas suas necessidades, tal como acontece com todas as outras áreas e domínios, o enfoque numa pedagogia que tenha a formação pessoal e social como área fundamental, descobrirá múltiplas propostas que direta ou indiretamente promovem aprendizagens neste domínio. Observar e escutar as crianças e apoiá-las nas suas curiosidades e desejos de aprender será um bom ponto para a intervenção. Em idade pré-escolar as crianças conversam sobre as diferenças de sexo (menino, menina), consultam livros sobre o corpo humano - disponibilizados na biblioteca – são curiosas sobre o seu funcionamento, ouvem histórias sobre animais, plantas e pessoas, gostam de conhecer os ciclos da vida, querem saber como nascem os bebés, observam e tocam no seu corpo e no dos outros. Tendo por base a participação das crianças, as mesmas podem ser envolvidos em pequenos projetos que as levem à descoberta de quem são e como são, nos seus diferentes aspetos (físicos, emocionais, cognitivos...). O conhecimento do corpo é já uma abordagem recorrente no pré-escolar, ainda que ao pensar na sexualidade outros componentes devam ser inseridos, nomeadamente os que estão ligados às emoções, sentimentos, desejos. Deve utilizar-se uma linguagem simples, sem ser simplista, partindo das perguntas das crianças e falando-se com verdade e cuidado. E rigor, na terminologia utilizada. Diferentes estratégias e recursos habitualmente utilizados, sê-lo-ão também neste domínio, para que as crianças possam expressar-se, pesquisar, descobrir e ilustrar as suas aprendizagens (pintura, desenho, recorte e colagem; consulta de livros e outros suportes – revistas, panfletos; cartazes; internet...);

a solicitação de outros serviços e parceiros (centro de saúde; saúde escolar; farmácias, crianças mais velhas do 1º ciclo; famílias...) podem também apoiar a vivência de projetos que abordem estas questões, sempre com bom senso, sensibilidade e cuidado.

4. Na sua opinião existem constrangimentos na exploração destas temáticas? E desafios?

Sim, um dos maiores constrangimentos é a relação dos adultos (equipa) com a sua própria sexualidade e a sua infância, que implica muitas vezes inibição e/ou repressão; as questões morais e os julgamentos, que forçam a criança a “condutas próprias”, ligadas muitas vezes a identidades de género (os rapazes fazem assim; as meninas assim...) não convivendo facilmente, por exemplo, com a descoberta que a criança faz do seu corpo e do corpo dos outros; a falta de formação e sensibilidade neste domínio é também um constrangimento, evitando-se ou disfarçando em muitas situações, as perguntas das crianças, por não se saber como abordar os assuntos e ou as situações. Os universos sociofamiliares e as suas crenças, perspetivas e modelos educativos podem também apresentar-se como um constrangimento, agindo sobre as crianças e as equipas, que ficam condicionadas, sem saber como intervir, num domínio que por natureza é complexo e implica a intimidade e o domínio da esfera privada.

Os desafios são muitos, na minha opinião. Num primeiro momento, procurar formação e mais conhecimento sobre o assunto, nomeadamente trocas de opiniões com outros técnicos que possam ajudar em situações menos comuns (famílias mais repressoras, famílias com a dois pais ou duas mães, comportamentos das crianças menos usuais no que respeita à descoberta do seu corpo e/ou à expressão das suas necessidades...). Conversar com as equipas para uma intervenção cuidada, que respeite cada criança, mas que lhe permita ser mais livre, autêntica e questionadora. Propor uma educação que seja uma educação para a igualdade de género, o questionamento dos estereótipos, o respeito pela diversidade (familiar, sexual...). É também um desafio compreender e aceitar as manifestações das crianças que nem sempre parecem estar de acordo com o seu género e identidade sexual (meninos que não jogam à bola, meninas que não brincam com bonecas...), como também contrapor o que parece ser uma condição natural e é apenas uma condição de aprendizagem social (as meninas gostam de cor-de-rosa; os meninos de azul...)

O pré-escolar pode contribuir, de forma inovadora, para ajudar as crianças a pensarem o mundo e a pensarem-se, fomentando a liberdade de opinião, perspectivas, sentimentos. O educador, como profissional reflexivo e atento às mudanças individuais e sociais terá como desafio ajudar a construir e a consolidar crianças curiosas, competentes, “de bem” com o seu corpo e a sua identidade. Não é nada fácil, mas é um desafio.

Apêndice X- Inquérito por Questionário Educadora Cooperante Jardim-de-Infância

Inquérito por Questionário – Educadora de Infância Cooperante

No âmbito do Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, venho solicitar a sua colaboração neste Inquérito, de modo a recolher informação relevante para o meu projeto.

1. O que é, para si, a sexualidade infantil?

É a necessidade que as crianças têm de descobrir o seu corpo, manifestar os seus gostos conforme o género a que pertencem e demonstrar através das suas brincadeiras, interações e interesses a sua tendência natural.

2. Considera a temática da sexualidade infantil e do conhecimento do corpo, uma área importante para a Educação Pré-Escolar?

Sim, a descoberta do corpo é muito importante para a criança. Através do toque e da carícia, comparando o seu corpo e os seus órgãos com os pais, irmãos e amigos na escola, a criança vai descobrindo as diferenças e semelhanças, despertando nela a curiosidade natural para entender toda a evolução do ser humano.

3. Que tipo de propostas pode desenvolver para promover aprendizagens relativamente à sexualidade infantil e ao conhecimento do corpo?

Poderemos trabalhar as histórias/contos, ver filmes, conversar e pesquisar sobre o que desejam saber e desenvolvendo projetos que os ajudem a esclarecer todas as dúvidas.

4. Na sua opinião existem constrangimentos na exploração destas temáticas? E desafios?

Para as crianças tudo isto é natural. Os constrangimentos são criados na maioria das vezes pelo adulto. Os pais, devido talvez às nossas raízes culturais, tem muita dificuldade em esclarecer os filhos sobre todas as dúvidas que eles apresentam. Torna-se por isso um grande desafio para nós educadoras, desenvolver atividades de caráter pedagógico e lúdico, que sejam esclarecedoras para as crianças do tema em questão.

sdfre

Apêndice XI- Planificação do Projeto²⁷

Terça-feira dia 14 de Abril de 2015 (11:00-11:45)

Atividade: Leitura de uma história, utilizando um power point: “Será que a Joanelha tem uma pilinha?”

- 1º) Ligar o projetor ao computador e montar a tela;
- 2º) Ajudar as crianças a sentar no chão;
- 3º) Apresentar a capa do livro bem como o seu título;
- 4º) Ler a história de forma dinâmica, colocando algumas questões e permitindo também alguns comentários das crianças;
- 5º) Conversa com o grupo sobre a história e sobre o tema da mesma.

Intencionalidades:

- As crianças interpretem a informação e desenvolvam a oralidade;
- As crianças adquiram novos conceitos;
- Identificar as diferentes partes do corpo e utilizar o vocabulário adequado;
- Reconhecer as principais diferenças existentes entre o corpo dos rapazes e o corpo das raparigas;

Recursos:

- Projetor, tela e computador;

Terça-feira dia 14 de Abril de 2015 (14:00-15:15)

Atividades:

Puzzles- Menino ou Menina?

Desenho- Eu sou uma rapariga/ Eu sou um rapaz

- 1º) Distribuir as crianças por 6 grupos, formando 5 grupos com quatro crianças e um grupo com três crianças;

²⁷ Retirado do Produto Académico da Unidade Curricular Estágio em Jardim-de-Infância

2º) Distribuir o puzzle aleatoriamente pelos grupos (mistos) sem referir se é o puzzle da menina ou do menino.

3º) Auxiliar na execução dos puzzles;

4º) Depois de concluídos os puzzles, verificar em conjunto com as crianças quem tem a menina e o menino;

5º) De seguida, distribuir uma folha branca A4 por cada criança, com a frase eu sou uma rapariga para as raparigas e com a frase eu sou um rapaz para os rapazes.

6º) Pedir a cada criança que copie a frase e escreva.

7º) Pedir a cada criança que se desenhe a ela própria, primeiro despida e depois vestida.

Intencionalidades:

- As crianças desenvolvam o sentido de cooperação e da partilha;
- Que as crianças consigam trabalhar em grupo;
- Que as crianças desenvolvam a noção da figura humana;
- Que as crianças reconheçam as características do seu corpo.

Recursos:

- Puzzle construído pela estagiária;
- Folhas brancas A4;
- Canetas de várias cores.

Quarta-feira dia 15 de Abril de 2015 (11:00-11:45)

Atividade: Leitura da história “A mamã pôs um ovo”.

1º) Após as atividades curriculares, levar as crianças para o espaço exterior para comerem a bolacha e brincarem um pouco;

2º) De modo a dar continuidade ao assunto e à conversa do dia anterior, ler o livro “A mamã pôs um ovo.”

3º) Mostrar a capa e ler o título;

4º) Ler a história de forma dinâmica, colocando também questões;

5º) Questionar o que eles sabem sobre esse assunto, quais as suas concepções e apontar numa folha;

Intencionalidades:

- As crianças adquiram novos conceitos;
- As crianças interpretem a informação e desenvolvam a oralidade;
- As crianças sejam capazes de expressar as suas ideias;
- As crianças sejam capazes de esperar pela sua vez para falar;
- Verificar o conhecimento das crianças sobre o tema da sexualidade e de onde vêm os bebés.

Recursos:

- Livro

Quarta-feira dia 15 de Abril de 2015 (14:00-15:15)

Atividade: Investigação sobre os bebés

- 1º) Escolher as crianças que querem participar no projeto sobre os bebés;
- 2º) Apontar aquilo que eles sabem e também aquilo que eles pretendem descobrir;
- 3º) Iniciar a pesquisa de informação em livros
- 4º) Anotar numa folha as descobertas que o grupo vai fazendo;
- 5º) Continuar o projeto na semana seguinte.

Intencionalidades:

- Desenvolvimento da autonomia;
- Desenvolvimento da cooperação e da partilha;
- Promover uma atitude ativa em relação ao saber;
- Desenvolvimento da comunicação oral;
- Saber como se concebem os bebés, como se desenvolvem e como nascem.

Recursos:

- Livros para a pesquisa;
- Folhas brancas A4 e canetas

Apêndice XII- Fotografias 1ª Fase do Projeto



Apêndice XIII- Fotografias 2ª Parte do Projeto



Apêndice XIV- Fotografias 3ª Fase do Projeto



Apêndice XV- Escolha do nome do Projeto



Apêndice XVI- Notas de Campo Creche

- **Nota de Campo 1**

Data: 15 de Outubro de 2014

Hora: 12:00h

Momento da Rotina: Momento de higiene após o almoço

Durante a mudança da fralda, a auxiliar conversava bastante com a M.T e esta olhava-a atentamente esboçando sorrisos e emitindo sons de modo a comunicar com a auxiliar.

- **Nota de Campo 2**

Data: 23 de Outubro de 2014

Hora: 10:15h

Momento da Rotina: Momento de exploração

Enquanto estou sentada no tapete com a L. a explorar objetos, a M. aproxima-se, senta-se perto desta e dá-lhe a mão, depois observa-a e dá-lhe um abraço, e, por fim, dá-lhe um beijo na bochecha, sentando-se depois ao lado dela a brincar.

- **Nota de Campo 3**

Data: 3 de Novembro de 2014

Hora: 12:00h

Momento da Rotina: Após o momento da refeição

A M.F após o almoço e depois de ter sido colocada no chão, foi brincar para junto do espelho. Agarrou-se às almofadas de modo a conseguir erguer-se, ficando junto ao espelho a observar a sua imagem refletida e, depois de algum tempo, começou a dar beijinhos no espelho.

- **Nota de Campo 4**

Data: 11 de Novembro de 2014

Hora: 12:20

Momento da Rotina: Momento de higiene

Enquanto mudo a fralda ao T. (sexo masculino) e converso com ele, este olha atentamente para mim e “brinca” com o órgão genital.

- **Nota de Campo 5**

Data: 19 de Novembro de 2014

Hora: 11:15h

Momento da Rotina: Momento de exploração

Enquanto estou sentada no tapete com um pequeno grupo, observo a M.F e a M.T a brincar uma com a outra. Estão a brincar com um jogo de encaixe, tentando encaixar as peças nos espaços ajudando-se mutuamente. Após terminarem o jogo, a M.F agarrou-se à M.T começando a dar-lhe abraços e beijinhos na boca.

- **Nota de Campo 6**

Data: 25 de Novembro de 2014

Hora: 12:45h

Momento da Rotina: Momento da sesta

Após o momento da refeição e da higiene seguia-se o momento da sesta. Neste momento todas as crianças eram deitadas, com a exceção de uma criança, a P. Esta criança não dormia a sesta na instituição, pois a mãe ia busca-la sempre após o momento da refeição e da higiene. Assim sendo, eu ficava no tapete com a P. e comecei a aperceber-me que esta ficava a brincar comigo mas que ia olhando sempre para a porta, como se fosse espreitando cada vez que ouvia um barulho. Quando conversei com a educadora cooperante, esta explicou-me que a P. fazia isso pois conhecia a sua

rotina e sabia que a sua mãe chegava naquele momento, no momento em que estava a brincar no tapete. Assim que via a mãe esboçava um grande sorriso e começava a abanar os braços para pegarmos nela ao colo e para a levarmos até à mãe. Era notória uma grande cumplicidade e relação entre mãe-filha.

Apêndice XVII- Notas de Campo Jardim-de-Infância

- **Nota de Campo 1**

Data: 9 de Março de 2015

Hora: 12:15

Momento da Rotina: Momento de higiene

Antes do momento da refeição desloquei-me com o grupo para a casa de banho, de modo a que realizassem a higiene. Enquanto auxiliava algumas crianças que estavam com dificuldade em abrir as torneiras, deparei-me com um rapaz a fazer xixi sentado encontrando-se também um pequeno grupo perto dele a comentar este facto. O rapaz explicou a esse pequeno grupo e a mim que não existia nenhum problema em fazer xixi sentado, pois em casa o seu pai também o fazia.

- **Nota de Campo 2**

Data: 11 de Março de 2015

Hora: 15:45

Momento da Rotina: Momento de higiene

Noutro momento de higiene notei que as raparigas iam juntas para perto da sanita, ou seja, por vezes quando uma rapariga estava sentada na sanita, as outras ficavam junto a esta a conversar e a observá-la. Mesmo os rapazes, por vezes, quando estava um a urinar, outro rapaz aproximava-se e ficava a observá-lo.

- **Nota de Campo 3**

Data: 17 de Março de 2015

Hora: 10:30h

Momento da Rotina: Momento de atividade curricular (Natação)

Para a atividade curricular (natação) todas as crianças necessitam de trocar de roupa no balneário destinado para o efeito, sendo que fica o grupo todo no mesmo balneário e

a equipa pedagógica vai auxiliando sempre que necessário. Neste sentido, após a atividade, as crianças dirigiram-se para o balneário e enquanto despiam o fato de banho para se limpar, uma rapariga olhou para o rapaz que estava ao seu lado já despido e disse: “Olha...tu tens uma pilinha!”, com um olhar bastante surpreendido. A educadora explicou à rapariga que o amigo tinha uma pilinha porque era um rapaz, existindo diferenças entre os rapazes e as raparigas.

- **Nota de Campo 4**

Data: 9 de Abril de 2015

Hora: 10:15

Momento da Rotina: Momento de atividades/Momento de exploração

Um grupo de crianças (3 raparigas e 1 rapaz) foram brincar para a casinha, onde decidiram que o rapaz seria o pai, uma das raparigas a mãe e as outras duas raparigas seriam as filhas. Passado um tempo decidiram trocar os papéis que cada um representava. Aqui brincaram ao faz de conta, onde representaram situações que vivenciam no seu dia a dia ou imitam situações que observam, sendo possível observar por exemplo a mãe a ralhar com a filha ou o pai com a filha ao colo. Desde o início do meu estágio até este dia foi notório que poucos rapazes escolheram a área da casinha para brincar, por considerarem que esta é uma área para raparigas.

- **Nota de Campo 5**

Data: 14 de Abril

Hora: 11:00h

Momento da Rotina: Momento de Atividades

Neste dia dei início ao meu projeto para este relatório de investigação, começando por projetar uma história intitulada “Será que a Joanelha tem uma pilinha?”, de modo a dar início à conversa sobre as diferenças entre os meninos e as meninas. Comecei por perguntar se sabiam quais as diferenças e o T.L disse “os rapazes têm uma pilinha e as raparigas têm um pipi”, perguntei se existiam mais diferenças e a M.F disse “as raparigas têm cabelo comprido e os rapazes não”. Com o seguimento da conversa surgiu

o tema das brincadeiras, onde foi perguntado ao grupo se as raparigas podiam brincar com os rapazes e brincar com os carrinhos e se os rapazes brincavam na casinha. Neste momento o T.P explicou que “não há problema das raparigas brincarem com os rapazes mas que estas não conhecem bem as suas brincadeiras”, dizendo ainda que “brincar na casinha e brincar com bonecas é coisa de meninas”.

- **Nota de Campo 6**

Data: 15 de Abril de 2015

Hora: 11:00h

Momento da Rotina: Momento de atividades

Pedi para o grupo se sentar na zona do tapete para contar a história “A mamã pôs um ovo”, de modo a iniciar a conversa sobre os bebés e de onde estes vêm. No fim da história questionei o grupo se sabia de onde vinham os bebés, sendo que o T.L explicou que “o papá mete uma sementinha na mamã”, a S.M explicou que “o bebé cresce na barriga mãe e a barriga cresce”, a M.F disse que “cortam a barriga da mãe e metem o bebé lá dentro”, o S.A ainda disse que “o bebé entra pelo umbigo” mas a S.P explicitou que “os bebés fazem-se com o corpo”.

- **Nota de campo 7:**

Data: 15 de Abril

Hora: 15:00h

Momento da rotina: Momento de atividades

Depois de um pequeno grupo se ter voluntariado para a construção do projeto, decidimos delinear os nossos objetivos. Primeiramente questionei-os sobre o que eles sabiam relativamente a como se faziam os bebés, ao qual responderam:

L.L: O papá e a mamã namoram...eles dão um beijinho na boca...também dão um abraço.

T.L: A pilinha do papá entra no pipi da mamã...as sementes do papá passam da pilinha para o pipi da mamã e depois a semente vai para o ovo da mamã.

C.T: Começa a crescer a sementinha e a barriga da mamã...depois sai pela barriga da mamã. Ah e o bebé bebe leite pela maminha da mamã.

- **Nota de campo 8**

Data: 28 de Abril de 2015

Hora: 14:30h

Momento da Rotina: Momento de Atividades

As crianças encontravam-se em pequenos grupos a trabalhar enquanto eu e a auxiliar organizávamos alguns materiais. Passado uns minutos começámos a dar conta de uma pequena confusão e quando olhámos uma das raparigas tinha urinado nas cuecas e estava parada a olhar para nós bastante envergonhada e aflita com a situação. A auxiliar avançou logo em auxílio dela, levou-a para a casa de banho para limpá-la e trocá-la sem a castigar ou chamar porca, sendo bastante atenciosa com a criança. A criança explicou-lhe que estava muita confusão na sala e que já não conseguiu ir a tempo à casa de banho, explicando-lhe a auxiliar que não deve ficar à espera para ir à casa de banho até estar tão aflita.

- **Nota de Campo 9**

Data: 4 de Maio de 2015

Hora: 11:00h

Momento da Rotina: Atividade Curricular (Inglês)

No decorrer da atividade curricular de inglês, dinamizada por uma professora de inglês, dei conta de duas crianças bastante próximas. A L.M e o M.A sentaram-se ao lado um do outro e a L.M começou a dar a mão ao M.A e a encostar a cabeça no ombro dele. A professora de inglês separou-os pois considerou que não estavam a tomar atenção à atividade. Mas, ainda assim, é importante referir que, desde que iniciei o estágio já tinha notado uma grande aproximação entre estas duas crianças pois estão sempre juntas, andam pelo recreio de mãos dadas e na sala brincam sempre juntas.

- **Nota de Campo 10**

Data: 20 de Maio de 2015

Hora: 14:00h

Momento da rotina: Momento de atividades

Aquando da apresentação do projeto, o grupo apresentou o que tinham descoberto e aprendido Assim, comunicámos ao restante grupo que após investigar descobrimos que:

L.L: As sementes do papá chamam-se espermatozoides e a semente da mamã chama-se óvulo.

P.J: A pilinha do papá entra dentro do pipi da mamã e vão muitos espermatozoides até ao óvulo.

C.T: Apenas um consegue entrar e a isto chama-se fecundação. Começa a formar-se o bebé devagar.

S.M: O bebé está protegido por uma bolsa que se chama líquido amniótico...Come através de um tubo que se chama cordão umbilical e está ligado à mãe através da placenta.

T.L: O bebé está na barriga da mãe durante nove meses...Ao longo deste tempo o bebé vai crescendo e a barriga da mãe também.

C.T: Depois a mãe faz uma ecografia para ver o bebé...Quando o bebé já está muito grande ele quer sair.

L.L: A mãe vai para o hospital para o médico tirar o bebé...A isto chama-se fazer o parto.

T.L: O bebé pode nascer pelo pipi...Ou então pela barriga.

S.M: Assim que sai começa a chorar...Depois cortam o cordão umbilical e forma-se uma cicatriz...O umbigo.

P.J: O bebé bebe leite pela maminha da mamã ou do biberão...A mãe e o pai cuidam do bebé.

S.M: A mãe tem sementes XX e o pai tem sementes XY...Estas chamam-se cromossomas. Quando a semente da mãe se junta com a semente X do pai nasce uma menina...Se a semente da mãe se junta com a semente Y do pai nasce um menino.